

OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DOMINANTES NA AGENDA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: UMA ANÁLISE À LUZ DA CRÍTICA MARXISTA¹

Jackline Rabelo²

Maria das Dores Mendes Segundo³

Maria Cleide da Silva Barroso⁴

Resumo

Este artigo visa analisar, em linhas gerais, as principais proposições presentes no Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) decorrentes da Conferência de Jomtien (1990), reafirmadas, posteriormente, no Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), nas Metas de Desenvolvimento do Milênio (2000) e na Declaração de Brasília (MEC, 2004), desenvolvendo, em seguida, um balanço crítico sobre os seus desdobramentos no campo de formação docente. Para a análise dessa questão, toma-se como referencial teórico-metodológico a crítica marxista ao sistema sócio-metabólico do capital, mediante uma síntese acerca do atual momento do capitalismo contemporâneo à luz das contribuições de István Mészáros. Constatou-se que a educação básica é adotada como estratégia pelo capital, que procura, além de valorizar a capacidade tecnológica, estimular o aumento da competência, da eficácia e da produtividade da força de trabalho. Para tal, recomenda aos países periféricos o cumprimento de metas à educação restrita ao ensino básico, destacando, nesse processo, o papel do professor. Este acaba se constituindo num guardião dos interesses inerentes ao próprio artifício de reprodução ampliada do capital, nos

¹ Este ensaio faz parte dos resultados parciais da Pesquisa integrada Universalizar o ensino e reproduzir o capital: os fundamentos do Movimento de Educação Para Todos na perspectiva da crítica marxista, cadastrada no CNPq e desenvolvida na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO/UECE. E-mail: jacklinerabelo@uol.com.br

³ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará – FAFIDAM/UECE. Professora colaboradora da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Pesquisadora-colaboradora do IMO/UECE. E-mail: mendessegundo@uol.com.br

⁴ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes. Pesquisadora colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário da Universidade Estadual do Ceará -IMO/UECE. E-mail: [cCleide1971@yahoo.com.br](mailto:cleide1971@yahoo.com.br)

termos proclamados pela ONU, Unesco e Banco Mundial, legítimos representantes da sociedade de mercado.

Palavras-chaves: Crítica marxista; formação docente; *Educação para Todos*.

LOS PARADIGMAS EDUCACIONALES DOMINANTES EM LA AGENDA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES: UNA ANÁLISE A LA LUZ DE LA CRÍTICA MARXISTA

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar, em líneas generales, las principales proposiciones presentes en el Relat6rio de la Comisi6n Internacional de la Organizaci6n de las Naciones Unidas para la Educaci6n, la Ciencia y la Cultura (Unesco), originadas de la Conferencia de Jomtien (1990), reafirmadas, despues, en el Foro Mundial de Educaci6n de Dakar (2000), en las Metas de Desarrollo del Milenio (2000) y en la Declaraci6n de Bras6lia (MEC, 2004), desarrollando, enseguida, un examen cr6tico respecto a sus desdoblamientos en la formaci6n de profesores. Para el an6lisis de esa cuesti6n, se toma como referencia te6rico-metodol6gica la cr6tica marxista al sistema s6ciometab6lico del capital, mediante una s6ntesis acerca del actual momento del capitalismo contempor6neo, fundamentada en las contribuciones de Istv6n M6sz6ros. Se constata que la educaci6n b6sica fue adoptada como estrategia por el capital, que busca valorar la capacidad tecnol6gica y estimular el aumento de la competencia, de la eficacia y de la capacidad humana de producir mercader6as. Para alcanzar esse intento, el capital recomienda a los pa6ses perif6ricos el cumplimiento de metas a la educaci6n estricta a la ense1anza b6sica, subrayando, en ese proceso, la funci6n del profesor. Este es una persona fundamental para convencer los otros individuos a aceptar el artificio del capital acerca de su reproducci6n ampliada, de acuerdo con los documentos de la ONU, del Banco Mundial y de la Unesco, aut6nticas instituciones que representan el inter6s de la sociedad de mercado.

Palabras llaves : Crítica marxista; formaci6n de profesores; *Educaci6n para Todos*.

Realizar um balanço cr6tico sobre os pilares que sustentam os chamados novos paradigmas educacionais, presentes na agenda dos organismos internacionais que monitoram a educaç6o mundial (Banco Mundial, ONU e Unesco), destacando, nesse contexto, a influ6ncia da concepç6o do “aprender a aprender” no campo da formaç6o docente e sua estreita vinculaç6o com os ideais da cidadania

planetária e da escola cidadã, formalizados pelos Organismos Internacionais de Educação, constitui-se o objetivo deste ensaio.

Dito de outro modo, comentaremos, de forma sintética, as principais proposições presentes no Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) decorrentes da Conferência de Jomtien (1990), reafirmadas, posteriormente, no Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), nas Metas de Desenvolvimento do Milênio (2000) e na Declaração de Brasília (MEC, 2004), desenvolvendo, em seguida, um balanço crítico sobre os seus desdobramentos *no campo de formação docente*, que vem mantendo uma estreita vinculação com os ideais da cidadania planetária e da escola cidadã.

Para tanto, tomaremos como referencial teórico-metodológico do nosso estudo a crítica marxista ao sistema orgânico e completo do capital e tentaremos explicar, em linhas gerais, o atual momento do capitalismo a partir das idéias de István Mészáros sobre o que ele denomina sistema sociometabólico do capital. quando o mesmo afirma que o sistema sócio-metabólico do capital está experimentando uma profunda crise diferente das anteriores, as chamadas “crises cíclicas tradicionais”.

Trata-se, na concepção deste teórico, de uma crise nas próprias estruturas da sociedade capitalista denunciada pelas estratégias de sobrevivência do capital, mediante uma produção altamente destrutiva, desemprego em massa e precarização do trabalho.

Em sua fase de reconhecida expansão⁵, o capital apresentava uma enorme capacidade de deslocar os problemas que surgiam em decorrência da sua natureza contraditória evitando o confronto com os seus limites essencialmente estruturais. Entretanto, as tradicionais estratégias de deslocamento das contradições explosivas do capital em momento de crise não podem mais sustentar uma saída satisfatória nas circunstâncias da crise atual.

⁵ A “fase de ouro” do capital correspondeu ao período histórico pós-segunda guerra até a década de 1970, em que esse sistema viveu o auge de seu desenvolvimento, apresentando resultados econômicos nunca vistos em sua história. Sobre assunto, ver José Paulo Netto e Marcelo Braz, “Economia Política: uma introdução crítica”.

Para Mézáros, a vitória do neoliberalismo aprofundou os elementos estruturais da crise do capital, provocando a agudização das tensões sociais, o agravamento da luta de classes e a persistência preocupante do desemprego de caráter estrutural.

De acordo com Mézáros (2002), o *sistema sócio-metabólico* do capital tornou-se poderoso, abrangente e essencialmente destrutivo. Essa tendência leva o capital a expor, em dimensões cada vez mais acentuadas, a taxa de utilização decrescente do valor de uso das coisas. O referido autor analisa também que o capitalismo ora presenciado é ditado por um complexo militar industrial, financiado diretamente pelo Estado estadunidense para as produções científicas e tecnológicas, o que inviabiliza a concorrência da economia civil e produz mais dependência e subordinação dos demais países aos EUA. Além do mais, impõe regras a toda a sociedade denominada “globalizada”, sob a coordenação de organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e outras instituições multilaterais do império estadunidense.

O autor, ao qual estamos nos referindo, considera a globalização como um processo de mundialização e acumulação do capital, que assume incontável expansão de dimensão crítica e destrutiva para o conjunto da humanidade, caracterizando-se pela degradação ambiental, pela desvalorização e precarização do trabalho, pela promoção de guerras e massacres dos povos, pela perda dos valores universais e de vida social, impondo ao mundo uma política de destruição próxima de seu limite último (MÉSZÁROS, 2003). Mézáros denuncia também a falsa idéia da integração sustentável entre as economias capitalistas, tendo em vista que a globalização emana da própria lógica da integração monopolista do capital, sob o domínio dos Estados Unidos. Desse modo, na concepção de Mézáros, o capital se mostra um sistema sem limites para sua expansão e que para superá-lo, seria preciso a eliminação do conjunto de elementos que o compõem.

Em suma, conforme Mézáros, o atual modelo sócio-metabólico do capital possui como sustentáculo três grandes e interligadas esferas: o capital, o trabalho e o Estado. O capital é o fator dominante que subordina o trabalho às suas condições, enquanto o Estado assume a função de regulador e reproduzidor desse processo.

Nesse sentido, este autor avalia que, no capitalismo atual em crise⁶, todos os países, independente de sua história ou cultura, são submetidos a ajustes políticos, econômicos e educacionais similares, impetrados pela mão do Estado, aliado primordial do capital, já que este último, nas palavras do autor, não viveria um só dia sem a ajuda do primeiro.

Nessa conjunção de ajustes e reformas, o Banco Mundial vai assumir o comando das políticas públicas dos países periféricos, particularmente a educação, implementando um conjunto de reuniões denominadas, de forma eufemística, como conferências e fóruns mundiais de Educação para Todos, que passam a regular, sistematicamente, a agenda “positiva” do capital.

Um dos primeiros grandes eventos dessa ordem, que marcam o Movimento de Educação para Todos, tomou corporeidade na Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, patrocinada pelo Banco Mundial e promovida pela ONU, contando ainda com a parceria de outros organismos internacionais, objetivando disseminar o debate em torno dos desafios e perspectivas de educação para o Século XXI⁷.

⁶ A respeito da crise atual do capital, particularmente, da crise financeira de 2008 que teve como pivô a crise no mercado imobiliário de risco dos Estados Unidos (*subprime*) e cujos desdobramentos já estão sendo experimentados pela classe trabalhadora através do desemprego em massa e do aprofundamento da precarização do trabalho. Compreendemos que em Marx, especificamente, no volume 1 e 2 do Livro O Capital, encontramos a explicação da natureza das crises do capital. Na concepção de Marx as crises econômicas estão baseadas no que ele chamou de tendência geral à queda da taxa de lucro. Concepção esta, reafirmada por Mészáros (2002) na contemporaneidade. Segundo Marx, os capitalistas na corrida pela reversão da queda da taxa de lucros, investem em tecnologia e matérias primas aumentando a produtividade, o que eleva a composição orgânica do capital (capital constante em relação ao capital variável), provocando o efeito contrário, ou seja, diminuindo as taxas de lucros, já que a força de trabalho é a fonte da mais-valia. A grande questão que se levanta, é porque os capitalistas insistem na busca de uma maior produtividade. A resposta é que, em curto prazo, o capital se beneficia, uma vez que consegue obter elevados lucros, ao vender acima dos demais concorrentes até que o mercado seja inundado pela mesma tecnologia que barateia os produtos utilizados pelos demais concorrentes a longo prazo. A tendência à queda da taxa de lucro é, portanto, um reflexo do fato de que existe no capitalismo um ponto de saturação, que além de um certo ponto, o desenvolvimento das forças de produção se torna uma barreira para o capital e levando o capital a destruir parte considerável das forças produtivas para que o lucro volte a crescer. Daí se constatar que a taxa de lucro não cai porque o trabalho se torna menos produtivo, mas porque se torna mais produtivo, provocando uma superprodução de bens, não realizando, por conseguinte, a mais-valia. Nesse contexto, destaca-se o papel ineliminável do Estado que aumenta os gastos públicos na busca de superação das crises do capital.

⁷ Utilizamos neste trabalho o texto da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien), Tailândia, Unesco, 1990 (disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais), e a 6ª edição da publicação do Livro *Educação: um tesouro a descobrir*, da Editora

Como estratégia, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizada após a Conferência Geral da Unesco, em novembro de 1991, propõe a redefinição do papel da educação mundial em que todos os representantes, cerca de cem países, deveriam se comprometer a aumentar a oferta da educação básica para a população, fundamentada na idéia de que este nível é satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem⁸.

De acordo com a Declaração de Jomtien, também chamada de “Declaração Mundial de *Educação para Todos*”,

[...] cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, artigo 1, p. 2)

Assim sendo, o Banco Mundial, representado pela Unesco, passa a monitorar e influenciar, através da Declaração de Jomtien, a educação mundial em todas as suas dimensões, desde a problemática da formação docente, da condução didático-pedagógica da sala de aula até a formulação de políticas educacionais centradas na autogestão, na descentralização e no financiamento da educação. Vale destacar que, no Brasil, a tal Conferência foi decisiva para a formulação da legislação educacional, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as diretrizes curriculares de todas as modalidades e níveis de ensino.

Coerente com esse propósito, a referida Comissão apresenta o princípio de que todos os países devem priorizar, de forma articulada, o desenvolvimento

Cortez, 2001. A primeira edição é de 1996. O título original desse documento é “Learning: the treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century”. O Livro coordenado por Jacques Delors foi publicado com o título *Um tesouro a descobrir* e é o resultado do trabalho de uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

⁸ No ano de 1993, em Nova Delhi, um novo encontro se realizou para dar continuidade aos debates iniciados em Jomtien. Desta vez, reuniram-se os nove países mais populosos do mundo, dentre os quais se incluía o Brasil.

auto-sustentável, a integração planetária e a boa governabilidade. Essas estratégias devem estar intimamente associadas a uma agenda mínima de *Educação para Todos*.

Na conclusão dos seus trabalhos, a Comissão reforça a credibilidade no papel eficaz da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades, como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras (DELORS, 2001, p. 11). Em outros termos, a educação assume um lugar especial nas formulações da Comissão: a humanização da sociedade em todos os seus aspectos, inclusive de redução e contenção da pobreza e da exclusão social.

Na conformação dessas finalidades, proclama-se a defesa da educação permanente: *colocar a educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade*. No campo da formação docente, advoga-se, na mesma esteira, a capacitação e a qualificação contínua e permanente dos professores, tornando-se, atualmente, um princípio que pautou e influenciou de forma decisiva o processo de formulação e implementação das diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas das diversas universidades, dos centros e faculdades de educação.

A Declaração aponta três protagonistas que devem atuar no processo de reformas educativas: a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores; as autoridades oficiais; e, por fim, a comunidade internacional.

Para concretizar esse processo de reforma dos sistemas educativos, orquestrou-se um modelo de educação centrado em saberes e competências adaptáveis à chamada civilização cognitiva. Nesse modelo, compete à educação “fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2001, p. 89). Reorganiza-se a educação em torno de quatro aprendizagens que devem constituir os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer* (aprender a aprender); *aprender a fazer*; *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*.

No *aprender a conhecer*, a preocupação central é com o processo de conhecimento que não se esgota e está sempre acontecendo nas diversas e múltiplas ocasiões em que o sujeito está inserido, como, por exemplo, na experiência do trabalho – à medida que este se torna menos repetitivo e rotineiro – ou fora dele.

Sobre essas concepções balizadores em torno da função da educação e do conhecimento, presentes na Conferência em tela, Jimenez denuncia:

Tal empreendimento, certamente legítimo sob determinada ótica, há que ser realizado, contudo, sem que se perturbe, por minimamente que seja, a ordem social, melhor dizendo, a (des)ordem do capital, que, segundo interpretação oposta, está na base dos gigantescos problemas e dificuldades que demarcam o cotidiano do nosso planeta, pois será por força tão somente de sua vontade autonomamente desabrochada numa escola competente e cidadã, que o aluno, o indivíduo, contribuirá para a criação de um mundo mais justo e democrático. Ora, essa concepção transmite-nos a falsa e cômoda ilusão de que a luta pela construção das condições do bem estar social trava-se, fundamentalmente, na intimidade e no silêncio de cada um de nossos corações, desconsiderando as eloqüentes lições da história sobre o papel essencial da luta política, coletiva, no processo de transformação da ordem social que nega essas mesmas condições. (2003, p. 07)

É válido observar que, ao tratar do trabalho, a Declaração não considera o fato de que, na sociabilidade capitalista, temos a determinação do trabalho abstrato em que o *aprender a conhecer* deságua no *aprender a servir*, resvalando num pragmatismo disfarçado de ajustamento que desemboca no *aprender a fazer*. Nunca é demais lembrar, com base na ontologia marxiana, que a natureza do trabalho abstrato é, em essência, desumana e providencial ao capital.

O *aprender a fazer*, pois, é o outro pilar proposto pelos idealizadores desse modelo. Esse pilar é acentuado como uma segunda aprendizagem que deve manter uma estreita relação com o mundo do trabalho e, conseqüentemente, com a questão profissional. Nos termos do documento, advoga-se que esse pilar não se dissocie do *aprender a conhecer*, produzindo uma *nova* visão, um *novo* significado, que supere a imagem da simples preparação de indivíduos para desenvolverem uma determinada atividade material ou a rotineira transmissão de práticas instrumentais, embora reconheçam o valor dessas práticas. O processo deve, ao contrário, centrar-se na passagem da noção de qualificação (instrumental e rotineira) para a de competência (flexível, versátil, criativa), tendo como alicerce as exigências

contemporâneas de um profissional que reúna competência pessoal, domínio cognitivo e informativo sobre os sistemas de produção. O trabalhador passa a ser um agente de mudança, pois suas qualidades subjetivas inatas ou adquiridas (saber-ser) se juntam ao saber-fazer.

O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando das máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa”. (DELORS, 2001, p. 94)

A dimensão *aprender a viver juntos – aprender a viver com os outros* ou *aprender a conviver* – é compreendida como um dos maiores desafios da educação, impondo a necessidade de se “conceber uma educação capaz de evitar os conflitos ou de resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade” (DELORS, op. cit. p. 96-97), agenciando a descoberta progressiva do outro mediante a participação em projetos comuns, que caracterizariam um *método eficaz para evitar conflitos*. Esse processo de descoberta do outro deve estar organicamente ligado à descoberta de si e do mundo, favorecendo a convivência de valores éticos fundados na igualdade, na negação dos preconceitos e da competição, patrocinando, outrossim, vivências de cooperação em projetos coletivos para construir nos sujeitos uma *visão ajustada do mundo*. Nesse sentido, cabe à educação a seguinte tarefa:

[...] Transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras. (idem, p. 97-98)

Coerente com o quadrante dos pilares da educação, o texto expressa a preocupação com a problemática da formação de professores, retratada num capítulo intitulado *Os professores em busca de novas perspectivas*. É assinalada, nesse capítulo, a importância do professor para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade como um todo. O investimento na formação docente é compreendido

como fundamental para preparar os jovens no enfrentamento dos desafios postos pela proclamada *sociedade do conhecimento*, contribuindo, ainda, para a compreensão e o domínio do fenômeno da globalização, o que, em última instância, favoreceria a coesão social.

[...] Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente [...]. A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. (DELORS, op. cit. p. 152-153)

O documento apresenta ainda diretrizes para a formação docente, apontando as competências necessárias ao *bom professor*, versando, inclusive, sobre as condições de trabalho docente. As ações nesse campo devem priorizar as estratégias de aperfeiçoamento, de recrutamento, dos programas de formação, do estatuto social e das condições de trabalho docente. Para tanto, encontramos a exposição de uma série de parâmetros que devem orientar a formação dos chamados *bons professores*.

É importante desvelar o que existe por trás dessa apresentação de diretrizes para a formação dos professores. Constatamos toda uma perspectiva de controle do trabalho docente, incluindo desde as exigências que lhe são feitas no *locus* da sala de aula até quais as reivindicações que devem orientar sua prática organizativa e sindical: condições de trabalho, salários e direitos trabalhistas.

A gama dos princípios e preceitos educacionais agendados no texto *Educação: um tesouro a descobrir*⁹ fazem-se presentes e são reiterados no Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), nas Metas de Desenvolvimento do Milênio

⁹ Segundo Jimenez e Maia (2003, p. 112), esses princípios elaborados pela ONU por meio de uma Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI assinalam os fundamentos que guiarão a Pedagogia e as reformas educacionais, na sua adequação aos desafios do século XXI, propondo um modelo sistêmico e amplo que, aparentemente, parece justo e reparador, ao “ressaltar, no processo educacional, os saberes até então desconsiderados, e ao mesmo tempo solucionar ou

(2000)¹⁰ e são igualmente afirmados nas recomendações das Conferências Ibero-Americanas de Educação, realizadas anualmente desde 1989, além da Declaração de Brasília (MEC, 2004), que detalharemos a seguir.

O Fórum de Dakar reitera o papel da educação como um direito humano fundamental e a designa como chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança da paz e a estabilidade dentro e fora dos países. Além disso, considera a educação como o “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (2000, p. 1). Para tanto, adverte que todos os países devem envidar esforços para atingir as metas de *Educação para Todos* (EPT), afirmando a urgência do atendimento das necessidades básicas da aprendizagem.

Originária do Fórum Mundial de *Educação para Todos*, em Dakar, no ano de 2000, a Declaração do Milênio definiu oito grandes metas¹¹ a serem alcançadas até o ano de 2015: erradicar a pobreza extrema e a fome; universalizar a educação básica; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; garantir a sustentabilidade ambiental; combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Na concepção dos seus idealizadores, constitui uma ação concreta a tentativa de reduzir pela metade a percentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema. Nesse sentido, é atribuído à educação um lugar central no alcance de tal objetivo.

reparar o problema que torna a educação atual despreparada para enfrentar a realidade econômica, política e social do século XXI”. Referidos autores, entretanto, oferecem-nos uma elaborada crítica a esse modelo sugerido pela ONU, o qual, na verdade, indica a direta vinculação dessas medidas à atual gestão do capital, na busca da superação da crise que afeta as suas taxas de lucro cada vez mais decrescentes.

¹⁰ A Declaração do Milênio foi aprovada por 147 Chefes de Estado ou Governo, do total de representantes de 189 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), reunidos na primeira Cúpula do Milênio, realizada em setembro de 2000, em Nova York (Declaração do Milênio, 2000, p. 1).

¹¹ O governo Federal no Brasil tem estimulado junto à sociedade civil e aos organismos do setor privado, através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), uma campanha nacional denominada *8 jeitos de mudar o mundo* para ajudar o país a cumprir os objetivos de desenvolvimento do milênio até 2015. Disponível em <http://www.nospodemos.org.br>. Acesso em: 15.09.2005

Velar para que, até esse mesmo ano [2015], as crianças de todo o mundo – rapazes e moças – possam concluir um ciclo completo de ensino primário para que as crianças de ambos os sexos tenham acesso igual a todos os níveis de ensino. (Declaração do Milênio, 2000, p. 8)

Para tanto, a Declaração propõe, em colaboração com o setor privado e a organização civil, a formulação e a reformulação de políticas nos países considerados problemáticos, os chamados países periféricos, que devem, a partir de então, pautar seus esforços na aplicação de “estratégias que proporcionem aos jovens de todo o mundo a possibilidade real de encontrar um trabalho digno e produtivo” (Declaração do Milênio, p. 8 - Item 20). Nesse sentido, destaca os benefícios das tecnologias da informação e das comunicações.

Outro argumento enfatizado nesse Documento é a preocupação com os direitos humanos, com a democracia e o bom governo. Entende-se que todos os países têm a capacidade de aplicar os princípios e as práticas democráticas e o respeito pelos direitos humanos, incluindo os direitos das minorias.

No entanto, compreendemos que as tarefas postas à educação – *reduzir pela metade a percentagem de pessoas que vivem na pobreza extrema e universalizar a educação básica* – acabam por responsabilizar toda a comunidade escolar, jogando no colo dos profissionais da educação uma missão *impossível* de ser realizada nos marcos da sociedade do capital, ocasionando a busca desenfreada pela falsa e cara promessa da qualificação, requalificação profissional ou atualização pedagógica, o que vai promover e alimentar o mercado dos cursos pagos de especialização, além de instaurar a corrida pela última moda no campo educacional, fomentando o chamado “comércio das idéias”.

A Declaração de Brasília, decorrente da Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de *Educação para Todos*, realizada no final de 2004¹², é outro exemplo de monitoramento dos organismos internacionais em relação à educação mundial. A

¹² A primeira Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos foi realizada em Paris, em 2001; a de 2002, em Abuja, Nigéria; a de 2003, em Nova Delhi, Índia. A quarta reunião aconteceu em Brasília, nos dias 8 a 10 de novembro de 2004. A reunião seguinte ocorreu na China, em novembro de 2005. No que tange à reunião de Brasília, esta contou com a presença do Diretor-Geral da Unesco, dos chefes de Estado, dos Ministros da Educação e de Desenvolvimento, dos membros da Cooperação Internacional de países em desenvolvimento, dos dirigentes de organizações não-

finalidade foi alertar a comunidade mundial – em particular, os líderes dos governos das organizações multilaterais e bilaterais – para o fato de que os países envolvidos no compromisso de *Educação para Todos* não conseguiriam alcançar a meta de universalizar a educação básica até 2005. Alerta, ainda, para o risco iminente do não cumprimento da meta de educação fundamental universal até 2015¹³. Para tal, defende que essa temática torne-se uma prioridade nos próximos eventos internacionais.

No que tange à formação de professores, a Declaração de Brasília prioriza a necessidade de dar mais atenção aos professores, propondo a melhoria das oportunidades de desenvolvimento profissional, das suas condições de trabalho e das perspectivas de carreira. Para tal, sugere a adoção de estruturas salariais no intuito de atrair e reter professores de “boa qualidade” e evitar o problema da migração docente. Suas falsas intenções podem ser resumidas nas seguintes ações: a garantia de que todos os professores tenham formação específica para trabalhar com crianças tanto em ambientes tradicionais quanto não tradicionais; a melhoria da proporção professor/aluno para obter mais qualidade, dentre outras iniciativas. O documento destaca o “papel crítico e essencial dos professores em assegurar que os cidadãos do mundo estão preparados para o presente e o futuro” (MEC, 2004, p. 3).

Percebemos que em todos os documentos analisados, em menor ou maior grau, existe a ampla convocação dos professores para preencherem as lacunas deixadas pela política pública da educação, devendo agir com compromisso na superação dos problemas e corrigir as graves disfunções da sociedade capitalista, reconstruindo, dessa forma, os elementos indispensáveis à vida *societal* e às relações interpessoais, estas últimas centradas no cultivo de valores éticos e morais.

Na agenda dos idealizadores das Reuniões, Conferências e Fóruns Mundiais de *Educação para Todos*, caberia aos professores a tarefa de cooperar

governamentais, dos funcionários de alto nível de agências internacionais e, por fim, dos delegados e representantes de organizações da sociedade civil.

¹³ No Brasil, essa data-limite foi prorrogada para 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. Sobre esse novo prazo, é válido apresentar a análise feita pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que justificaria essa ampliação: *é um desafio saber o que vai acontecer em 7 de setembro de 2022, quando o Brasil completará 200 anos de independência*. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/>. Acesso em: 7 de março de 2007.

com as reformas educacionais, atribuindo o sucesso dessas reformas ao envolvimento da comunidade escolar, particularmente, dos docentes.

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (DELORS, 2001, p.154)

Esses idealizadores defendem a idéia de que o saber pode ser adquirido de diversas maneiras e em vários espaços, dentre estes, destaca-se a modalidade da *educação a distância*, apresentada como um caminho legítimo que vem se mostrando eficaz. O importante é que não se perca de vista a importância, por parte do poder público, da qualificação e da motivação dos professores. Para tanto, recomendam propostas de capacitação dos professores através de técnicas de ensino a distância, o que favoreceria a viabilidade econômica e pedagógica da meta de universalização da educação fundamental e básica, permitindo, ainda, a formação permanente e contínua dos profissionais da educação.

Tais idealizadores receitam, ainda, algumas estratégias e requisitos necessários para um bom desempenho das políticas de formação docente, tais como: recrutamento e seleção de professores; programas de formação inicial e continuada; controle do desempenho e da evolução dos saberes; reformas nos sistemas da gestão; participação de agentes externos à escola; qualidade dos meios de ensino¹⁴; aposta no potencial da tecnologia e, por fim, nas condições de trabalho, no sentido de manter os professores motivados a enfrentar as situações adversas.

Para a melhoria da educação básica, a formação dos educadores deve estar em consonância com os resultados pretendidos, permitindo que esses profissionais da educação se beneficiem simultaneamente dos programas de

¹⁴ É questionável o fato de que sobre a importância dos *Meios de ensino*, o Relatório cita uma passagem de um documento do Banco Mundial, o que revela a orientação político-ideológica do Banco na elaboração da política da Educação Mundial: *A qualidade da formação pedagógica e do ensino depende em larga medida da qualidade dos meios de ensino e, em especial, dos manuais*. In: Banco Mundial: *Priorities and Strategies for Education* Washington. D.C. 1995.

capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados.

Nos documentos estudados, encontra-se registrado a formulação de uma escola cidadã, democrática, participativa, tolerante e responsável. Trata-se de um severo processo manipulatório no campo da educação, no sentido de aliviar os graves problemas sociais causados pela crise

estrutural do capital, com a intenção de amenizar os confrontos sociais. Todos agora são chamados a participar nesse processo de reforma da educação, sem distinção de cor, raça, credo, gênero ou classe social.

Para atingir esse objetivo ora explicitado sem encontrar resistência forte de muitos educadores e da sociedade em geral, esses paradigmas presentes na agenda das Declarações de *Educação para Todos* e nas recomendações do Banco Mundial esboçam um quadro analítico sobre a sociedade atual, examinando seus problemas e apontando suas possibilidades, com a perspectiva de determinar os caminhos de ajustamento da educação às demandas postas pelo que denominam de sociedade do futuro, do conhecimento e ou da informação.

Assim, educação é definida como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social. Na avaliação de Leher (1998), a política de promoção dos direitos humanos alardeada pelo Banco Mundial está inserida na estratégia de alívio da pobreza, considerada um instrumento indispensável para a superação da crise atual do capital.

Em suma, a preocupação maior dos países ricos nesses acordos internacionais firmados em prol de uma educação eqüitativa para todos na sociedade capitalista tem como objetivo mascarar as injustiças e as desigualdades provocadas pelo próprio capital ao tentar superar as suas crises vividas nas últimas décadas do século XX e nos auspícios do século XXI. A estratégia adotada pelo capital, além de valorizar a capacidade tecnológica, é estimular o aumento da competência, da eficácia e da produtividade da força de trabalho, recomendando, para tal, o investimento na educação básica na população dos países periféricos,

cabendo ao professor ser o guardião dos interesses inerentes ao próprio processo de reprodução ampliada do capital, como bem expressa o modelo do *aprender a aprender* abonado pela ONU, Unesco e Banco Mundial, legítimos representantes da sociedade de mercado. A perspectiva dos idealizadores desses eventos corresponde fielmente aos interesses do capital.

Bibliografia

- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Brasília**. Brasília: MEC. 10 nov. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2005.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. 2001.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**. Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. SP: Autores Associados, 2000.
- JIMENEZ, Susana Vasconcelos e MAIA FILHO, Osterne. **A Chave do Saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU**. In: JIMENEZ, S. V. e RABELO, J. (Orgs). *Trabalho, Educação e Luta de Classes: a pesquisas em defesa da História*. Fortaleza, Ceará: Brasil Tropical, 2004.
- JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza: mimeo, 2003.
- LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alivio” da Pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, 1998.
- MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil: o Fundef no centro do debate**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FACED. Fortaleza, Ceará, 2005.
- _____. O Banco Mundial no comando da educação dos países periféricos. In: LIMA, C.G de; CARMO, F. M.do; RABELO, J.; FELISMINO, S. C. **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista**. Fortaleza, Ceará: Editora UFC, 2006.
- MÉSZÁROS, István. **Marx: A Teoria da Alienação**. Rio, Zahar, 1981.

_____. A crise estrutural do capital. In: **Outubro**, No. 4. SP: Instituto de Estudos Socialistas, 2000.

_____. **Para além do capital**. São Paulo:Boitempo, 2002.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. Cúpula do Milênio. New York, 2000
Published by United Nations Information Centre: Lisbon, 2000. Disponível em:
virtual1.pucminas.br/MDM/Declaracao_do_Milenio_Acesso em: 10 mai. 2005

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em:
www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais. Acesso em: 10.mai. 2004.

_____. **O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais/marcoDakar. Acesso em: 18.jun.2004.

RABELO, Josefa Jackline. **A Pedagogia do Movimento Sem Terra**: para onde aponta o projeto de formação de professores do MST? (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FACED. Fortaleza, Ceará, 2005.

_____ e JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O Projeto de Formação de Professores no contexto da ocupação da escola pelo MST: gênese, evolução e princípios norteadores. In: LIMA, C.G de; CARMO, F. M.do; RABELO,J; FELISMINO, S. C.**Trabalho, Educação e a Crítica Marxista**. Fortaleza, Ceará: Editora UFC,2006.

_____ e RIBEIRO, Luis Távora Furtado. A Problemática da Formação de Professores e Crise do Capital: grandes interesses em jogo. In: MENEZES,A. M. D de e FIGUEIREDO, F. F.Trabalho, **Sociabilidade e Educação**: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza, Ceará: Editora UFC, 2003.

TONET, Ivo. A Educação na Encruzilhada. In: Menezes, A. M. D. e Figueiredo, F. **Trabalho, sociabilidade e educação**. Fortaleza, Editora da UFC, 2003.