

A ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA CONSIGNADA NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: UMA CONCEPÇÃO FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA DO CAPITAL

Aline Soares Nomeriano¹

RESUMO

Neste artigo, analisamos os limites e as implicações da atual política educacional brasileira sintetizada no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, uma ação criada no segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva. À luz da perspectiva teórica marxista, procuramos demonstrar que o Banco Mundial venceu na efetivação de sua política de *Educação para Todos*, nos países do capitalismo periférico, a qual passa a ser o artifício que pode propiciar a essas nações, o clima ilusório de superação das desigualdades sociais e do “desenvolvimento sustentável” no chamado “mundo globalizado”. Nesse mesmo sentido, a concepção de educação que orienta o PDE aponta, entre outros elementos, para a diluição progressiva da responsabilidade do Estado para com a educação pública e a transferência desta para um “esforço social mais amplo”. Desse modo, o PDE em consonância com o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, representa o mais completo receituário para a adequação da política educacional brasileira aos interesses do grande capital em crise estrutural.

Palavras-chave: Política Educacional, Banco Mundial, Capitalismo Periférico.

TODAY'S BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY SYNTHESIZED IN THE EDUCATION DEVELOPMENT PLAN: A CONCEPTION BASED UPON CAPITAL'S PEDAGOGY

ABSTRACT

In this article, we analyze the limits and implications of the current Brazilian educational policy summarized in the Development Plan for Education - PDE, an action set up in Luiz Inácio Lula da Silva's second term. In the light of Marxist theoretical perspective, we are looking to demonstrate that the World Bank succeeded making effective its policy of Education for All in the countries

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Professora Assistente da UFAL - Campus Arapiraca. Pesquisadora nos Grupos de Estudos e Pesquisas Educação, Marxismo e Ontologia da UFAL (Campus Arapiraca) e Trabalho, Educação e Luta de Classes - UECE. E-mail: aline_nomeriano@hotmail.com

of which on the periphery of capitalism, becomes the tool that can provide these nations with the illusion of overcoming social inequalities and the "sustainable development" in the so called "globalized world". In the same sense, the conception of education that guides the PDE, points out, among other things, to the progressive dilution of state responsibility towards public education and transfer it to a "broader social effort." Thus, the PDE in line with the Plan of Education for All Goals Commitment represents the most comprehensive prescription for the adequacy of the Brazilian educational policy to the interests of big capital in structural crisis.

Keywords: Educational Policy; World Bank; Peripheral Capitalism.

INTRODUÇÃO

Diante do grande crescimento da pobreza extrema, especialmente, nos países da periferia do capitalismo, os organismos internacionais, por meio do "slogan" da UNESCO², "Educar para superar a pobreza", acreditam que o problema da pobreza é uma questão que deve ser combatida com políticas educacionais.

No contexto dos países "em desenvolvimento", as decisões no âmbito educacional não são tomadas pelos seus Ministérios da Educação, pelos movimentos de intelectuais e educadores e, muito menos, definidas nas Escolas de Educação Básica e nas instituições de Ensino Superior, mas sim, por órgãos que financiam essa política educacional, como o Banco Mundial.

Assim, o objetivo deste texto é demonstrar os limites da atual política educacional brasileira sintetizada no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, no sentido de perceber que a concepção de educação orientadora dessa política, aponta, entre outros elementos, para a não responsabilidade do Estado com a educação pública, gratuita e de qualidade, uma vez que, a referida política educacional está completamente ajustada aos interesses do grande capital em crise estrutural.

A crise do modelo produtivo fordista e a ascensão do toyotismo

² Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

A crise da sociedade capitalista que eclodiu nos anos setenta remete à substituição do modelo “*taylorista-fordista*” de produção pelo modelo produtivo caracterizado pela acumulação flexível, cujo maior exemplo é o “*toyotismo*”³.

Segundo Saviani (2008a), o modelo fordista caracterizou-se pela organização de grandes fábricas na produção em série (larga escala) de objetos padronizados, por meio de enormes estoques direcionados ao consumo de massa. O referido modelo também supunha a estabilidade no emprego.

Tal modo de organização da produção e do trabalho era complementado pelo chamado “Estado de bem-estar social” ou “Estado Previdência”, caracterizado por uma intensa intervenção do Estado na economia, à medida que se propunha a manter e assegurar o crescimento do consumo, como ressalta Heloani (1996, p. 54): “[...] O ‘Estado Previdência’ complementaria o modelo fordista como instrumento que alargaria e garantiria a continuidade do consumo sob várias formas: seguro-desemprego, assistência médica, educação, melhorias urbanas etc.”.

Além disso, esse Estado de bem-estar social também almejava a acomodação do movimento sindical e a difusão da crença de um “capitalismo humanizado”, que certamente ajudaria a propiciar a ampliação do consumo de massas. Essa foi, portanto, a opção encontrada, principalmente, no período depois da segunda Guerra Mundial, para controlar a crise de superprodução e, conseqüentemente, do desemprego estrutural.

A partir do início da década de setenta, tornou-se mais visível a crise do modelo *fordista*, inserida numa crise maior e estrutural do capital. Com o excesso da capacidade de produção fabril e o aumento do preço da força de trabalho, dá-se a queda da taxa de lucro: “A taxa de lucro decai, os investimentos também. Com o poder de compra reduzido para garantir as taxas

³Para uma leitura mais aprofundada acerca da queda do *fordismo* e ascensão do *toyotismo*, ver “Toyotismo e desemprego estrutural” e “O uso do sistema Toyota de produção como alternativa à atual crise do capital”, In: (Orgs) RABELO, J. et al. **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

de lucro, os mercados se comprimem. O desemprego aumenta” [...] (GOUNET, 2002, p. 63).

Por conta desse panorama, o capital programou uma profunda reestruturação em sua base produtiva, que conduziu à substituição do modelo de acumulação taylorista/fordista pela acumulação flexível. Este, conforme Saviani (2008a), apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos personalizados, em estoque mínimo, para atender à demanda de nichos específicos de mercado. Tal modelo não supõe para os trabalhadores a estabilidade no emprego.

Paralelamente ao processo de reestruturação produtiva, o sistema do capital também teve de encontrar uma forma de quebrar os entraves políticos, jurídicos e institucionais erigidos em cada nação no período que antecedeu os anos setenta: trata-se do neoliberalismo, que remete ao *Consenso de Washington*, reunião promovida em 1989, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias à América Latina:

Ora, essa constatação reflete os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo governo se estendeu de 1981 a 1989. Tais governos, assim como o de Kohl, que governou a Alemanha entre 1982 e 1998– representavam a posição conservadora nos respectivos países e se instauraram sob o signo do ultraliberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman, cujo prestígio na década de 1970 pode ser aferido pela obtenção do Prêmio Nobel de Economia em 1974 e 1976, respectivamente (SAVIANI, 2008a, p. 427)

O Neoliberalismo⁴ tem como maior princípio a não intervenção estatal na economia – é o livre mercado que deve resolver, espontânea e eficazmente, os principais problemas econômicos e os consequentes males sociais. Dessa forma, cabe ao Estado apenas garantir o funcionamento do mercado, por intermédio, principalmente, da elaboração e execução de políticas econômicas que facilitem sua ativação, visando a reprodução do

⁴Cf. ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23, onde tece considerações sobre a origem do Neoliberalismo e sua reação teórica e política contra o Estado de bem-estar social.

próprio sistema capitalista. O que demonstra um grande paradoxo, como ressalta Alves:

Apesar do discurso pelo livre mercado, é cada vez mais necessária a intervenção política de instituições supranacionais, tais como o FMI e o Banco Mundial (ou mesmo a ONU), voltadas para evitar os cataclismos financeiros intrínsecos à ordem da globalização sob a égide do capital (1998, p.118).

O Estado neoliberal é comandado pela burguesia internacional que acumula capital por meio da superexploração da força de trabalho, da perda de garantias sociais (conseguidas no Estado de bem-estar social) e das restrições das políticas sociais. Trata-se de um conjunto de políticas macroeconômicas impostas pelo reordenamento do sistema do capital: liberalização e desregulamentação. Medidas que isentam o Estado dos seus antigos papéis em relação a algumas atividades econômicas, sobretudo, às sociais, atingidas especialmente no campo da saúde e da educação: é o Estado “mínimo” para o social e “máximo” para o capital.

Além das políticas de abertura comercial, ajuste monetário e austeridade nos gastos públicos, outra premissa que complementa esse processo de liberalização/desregulamentação é a prática das privatizações. No bojo de tal concepção é professada a ineficiência do setor público em gerir as economias nacionais e, por conseguinte, o desenvolvimento do mundo capitalista, repassando para o setor privado tal proeza.

Neoprodutivismo: a ressignificação da teoria do capital humano

O processo de reestruturação produtiva vem acompanhado de uma nova forma de organizar o trabalho, caracterizada pela flexibilidade e polivalência, as quais privilegiam o trabalho em equipe e a mobilidade do operário entre os diferentes postos de trabalho no interior da fábrica, além de uma visão de conjunto maior sobre o processo produtivo.

Outra característica específica desse novo modelo é a exigência de qualificação profissional dos trabalhadores, que seria refletida numa maior

capacidade produtiva. Mantém-se, então, a crença na contribuição da educação para o processo produtivo, fundamentada na Teoria do Capital Humano(TCH, de origem norte-americana).

Para a TCH (cujo período de auge ocorreu entre os anos sessenta e setenta), o foco estava nos aspectos internos da escola, nos meios destinados a modernizar a prática docente, na operacionalização dos objetivos instrucionais e comportamentais, no planejamento e controle das atividades, nos métodos e técnicas de avaliação, na utilização de novas tecnologias de ensino (sobretudo recursos audiovisuais). Tratava-se de tornar a escola eficiente e produtiva, ou seja, torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional.

O sentido original da referida teoria pautava-se numa lógica econômica centrada no desenvolvimento econômico do país, na riqueza social e no aumento dos salários dos trabalhadores. Porém, após a crise dos anos setenta, seu significado foi alterado. O novo sentido é reflexo de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, guiada, segundo Gentili “pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (2002, p.51).

Assim, o significado que veio a prevalecer nos anos noventa aponta o indivíduo como responsável pela sua preparação como força de trabalho, e não mais o Estado ou as instâncias de planejamento. Tal fato faz surgir uma nova teoria, a da empregabilidade⁵, em que:

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia **as condições de empregabilidade** do indivíduo, o que, entretanto, **não lhe garante emprego**, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, **não há emprego para todos**: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de

⁵Para um melhor entendimento sobre essa questão, ler: MOREIRA, L. A. **Empregabilidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Implicações e Limites Para a Formação Humana**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo(SAVIANI, 2008a, p. 430, grifos nossos).

Ou seja, percebe-se que a atual concepção de qualificação dos indivíduos tem o sentido de eles capacitarem-se mediante os mais variados cursos para terem apenas as condições de empregabilidade, já que não há vaga para todos no mercado de trabalho. Também é introjetado no trabalhador que é ele o único responsável por sua formação e, portanto, pela sua inclusão e permanência ou não nesse mercado.

Outra questão a ser colocada é quanto ao tipo de emprego que esse trabalhador tem a possibilidade de conseguir, pois não se trata mais de contar com um emprego seguro. Isto é, os postos de trabalho estão concentrados cada vez menos no emprego formal e cada vez mais na informalidade, no trabalho autônomo, por conta própria, muitas vezes, terceirizado ou com esse trabalhador como “empresário de si mesmo”.

Com efeito, estamos diante de um neoprodutivismo (que tem no neotecnicismo uma de suas variantes), onde a garantia de racionalidade, eficiência e produtividade, será buscada pela avaliação dos resultados, que no caso específico da educação, será função principal a ser exercida pelo Estado. A própria LDB/96 já deixa claro esse papel no âmbito da União/Governo Federal, como esfera responsável por avaliar o ensino em todos os níveis, instituindo exames e provas diversas: “Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos cursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2008a, p. 439).

A lógica que embasa essa proposta pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, como se fosse possível pensar a educação sob a seguinte “equação”: nas escolas, aqueles que ensinam seriam prestadores de serviço; os que aprendem seriam clientes; e a educação, um produto e, como tal, com possibilidade de ter qualidade variável.

A Influência do Banco Mundial na condução da política educacional dos

países capitalistas periféricos

O Banco Mundial foi criado em 1944, a partir da Conferência realizada na cidade de *Bretton Woods* (EUA), ocorrida no mesmo ano. Seu objetivo original foi reconstruir a economia europeia destruída pelo pós-guerra, a partir de 1945. É composto por 186 países membros, dos quais, cinco são líderes: Alemanha, Estados Unidos, França, Japão e Reino Unido (que detêm 50% dos votos nas decisões).

Os Estados Unidos têm a maior participação em volume de capital e, portanto, nas decisões, pois detêm 20% dos 50% dos votos concentrados nos líderes. Além disso, possui o poder de veto e a presidência do Banco, desde a fundação até os dias de hoje (COLARES; PANSINI, 2007).

Em relação à atuação e às funções, desde sua criação até a atualidade, percebe-se que o papel desempenhado pelo Banco Mundial foi mudando ao longo de sua trajetória, sempre atrelado a cada momento político-econômico capitalista vivenciado. Mas, daremos destaque às décadas de oitenta e noventa, por tratar-se de um período em que o Banco esteve totalmente empenhado em controlar a crise estrutural vivida pelo sistema do capital, a partir dos anos setenta.

Assim, nos anos oitenta, o objetivo maior era garantir o pagamento da dívida por parte dos países subdesenvolvidos, mediante ajustes estruturais e reformas na estrutura econômica, visando o desenvolvimento sustentável desses países; para tanto, o destaque era para “a educação como combate à pobreza”. Nos anos noventa foi dada uma importância ainda maior ao ajuste estrutural dos referidos países “em desenvolvimento” e à educação, por meio de verdadeiras reformas educacionais, com ênfase no ensino fundamental⁶.

Em relação à ênfase na educação como alívio da pobreza, temos que, até meados dos anos setenta prevaleceu o modelo ocidental de desenvolvimento capitalista, que tinha como objetivo principal a expansão econômica e o aumento da riqueza. Contudo, apesar de todo crescimento econômico dos países capitalistas periféricos, a pobreza extrema

⁶Logo adiante, voltaremos a essa questão, ao explicar as justificativas do Banco quanto à ênfase sobre essa etapa específica da Educação Básica.

aumentava. Aos poucos, o tema do “desenvolvimento” foi sendo substituído pelo tema da “administração da pobreza”; daí, a centralidade da educação e a necessidade das políticas educacionais serem executadas nos países da periferia do capitalismo.

Nesse sentido, ocorreram algumas Conferências Mundiais de Educação, entre o final dos anos noventa e início do século XXI. A primeira delas, em 1990, em Jomtien/Tailândia, marco decisivo no comando do Banco Mundial sobre a educação no mundo, a partir do lançamento do “Plano de Educação para Todos”. Na sequência, as demais ocorreram em 1993 (Nova Delhi/Índia); em 2000 (Dacar/Senegal); em 2001 (Cochabamba/Bolívia); em 2003 (Tirija/Bolívia); e em 2004 (Brasília/Brasil).

O Compromisso firmado nessas Conferências foi a “Universalização da Educação Básica para a população mundial”, sendo reiterado, a partir da Conferência de Jomtien, em todas as demais. Mas, ao que parece, quando se avaliava os resultados de cada uma delas, via-se que não se conseguia avançar muito, principalmente, quanto à questão do analfabetismo (por isso, o compromisso precisava sempre ser reafirmado em todas elas).

Um documento que também está inserido nesse contexto foi publicado pela UNESCO em 1996, sob o título *Relatório Jacques Delors*. Este documento foi elaborado pela *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* que, sob a coordenação do pedagogo francês Jacques Delors, entre 1993 e 1996, buscou traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI.

Segundo o referido relatório, publicado no Brasil com o título *Educação: um tesouro a descobrir*, a mais nova tarefa da escola é introjetar no aluno o gosto pelo *aprender a aprender*⁷, ligado à necessidade de sua constante qualificação/atualização ao longo de toda a vida para satisfazer às exigências do atual momento de acumulação flexível do capital.

Remetendo-nos, agora, à questão da ênfase do Banco Mundial no

⁷Para uma análise crítica esclarecedora dessa pedagogia do *aprender a aprender*, sugerimos a leitura do texto: JIMENEZ, S. V; MAIA, O. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S. V; RABELO, J. **Trabalho, Educação e Luta de Classes – a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2004.

Ensino Fundamental, temos algumas “justificativas”, que segundo o Banco, “explicam” sua maior “preocupação” com essa etapa da Educação Básica: os países periféricos devem direcionar suas políticas educacionais para o Ensino Fundamental, pois ele é provedor do aprendizado, da alfabetização, da aptidão numérica funcional, do planejamento familiar⁸ e da saúde (conteúdo principal da referida etapa).

Porém, é preciso salientar que o Ensino Fundamental é uma preocupação para o Banco Mundial por motivos essencialmente econômicos. Num mercado mundializado, é natural que empresas multinacionais migrem para os países com mão-de-obra mais barata. Assim, aumentando o número de pessoas alfabetizadas, cresce a quantidade de trabalhadores com um mínimo de qualificação (mão-de-obra, portanto, barata) nesses países, o que também contribuiria para “esconder” o crescente desemprego.

Além disso, segundo o próprio Banco Mundial, o Ensino Superior nos referidos países não atende às necessidades do *mercado de trabalho possível*, ou seja, um mercado de trabalho onde a grande maioria dos trabalhadores não precisa de alta qualificação, havendo poucas empresas com tecnologia “de ponta” na periferia do capitalismo. Por esse motivo, nesse “lado” do sistema capitalista, não é visto como uma necessidade a “Universidade de ponta” (esta já existe nos países desenvolvidos); quer dizer, a Universidade que possua grandes centros de pesquisa, especialmente, no que concerne ao desenvolvimento de tecnologia avançada.

Nesse contexto, as recomendações do Banco para as demais etapas, a começar pela Educação Infantil, é que ela não é dever do setor público, e sim do setor privado (para os que podem pagar) e das ONGs (para a população de baixa renda). O ensino médio propedêutico (aquele voltado para a preparação do vestibular) deve ser prioritariamente ofertado pelo setor privado, onde uma minoria privilegiada terá acesso ao Ensino Superior; já o ensino médio profissional⁹ deve ser ofertado pelo setor público, pois, neste

⁸No sentido de se ter uma maior possibilidade de preparar a população feminina para a aceitação dos programas de planejamento familiar, e como consequência, para estimular sua crescente participação no processo produtivo.

⁹No caso brasileiro, como consequência, percebe-se a continuidade ainda mais forte da histórica dualidade em nossa estrutura educacional: um ensino médio voltado para a elite e

caso, os alunos já saem imediatamente para o *mercado de trabalho possível*.

Já o Ensino Superior, deve ter atuação exclusiva do setor privado (os alunos de baixa renda, mas que forem “competentes”, destinam-se bolsas de estudo). Ainda para esse nível de ensino, o Banco incentiva a educação a distância e em serviço.

Assim, as medidas propostas nesse sentido seriam: priorizar a formação de mão-de-obra; realocar verbas públicas do Ensino Superior para a Educação Básica; tornar os direitos universais em educação em bens semipúblicos; estimular a iniciativa privada; estimular a participação dos pais e da comunidade nas escolas; capacitar o corpo docente em serviço e, se possível, a distância; incentivar a concorrência entre as escolas; avaliar a educação em termos do aprendizado dos alunos; cobrir certos *deficits* que possam afetar o aprendizado, através de ações no pré-escolar, assim como em programas de saúde e nutrição (CARDOZO, 2006).

Como bem se vê, a base da reforma educacional nos países periféricos proposta pelo Banco Mundial é a redução do sistema educacional ao Ensino Fundamental: a idéia de que as classes populares devem ter acesso apenas a uma educação minimalista (com currículo adequado à rápida entrada no mercado de trabalho). Além disso, a gestão eficiente desse sistema educacional deve seguir os moldes empresariais (gestão democrática, participativa, criativa e produtiva) levando em conta o uso da racionalização de recursos (redução nos gastos). Também é perceptível o incentivo ao voluntariado na educação, à privatização gradual dos serviços públicos e a um sistema de avaliação da nossa educação fortemente baseado no rendimento dos estudantes.

A atual política educacional brasileira consignada no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE

outro destinado aos filhos da classe trabalhadora. Situação esta que apenas pode ser mudada “pela própria classe trabalhadora em luta contra a expropriação histórica dos direitos de acesso aos bens que produz com o seu trabalho, entre estes a ciência, aos quais estão impedidos de ter acesso” (PEIXOTO, 2009, p. 7).

O Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁰ foi lançado oficialmente em 24/04/07—início do segundo mandato do governo Lula –embora os professores e a comunidade escolar em geral somente tenham tomado conhecimento de sua concretização na escola pública, ao longo de 2008.

O MEC formulou o PDE¹¹ a partir dos clamores da classe empresarial por melhorias na Educação Básica, o que resultou na agenda do compromisso “Todos pela Educação”. Tal movimento foi lançado em 2006, apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, porém, constituindo-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais, entre eles, o Grupo Pão de Açúcar, a Fundação Bradesco, entre outros.

Assim, simultaneamente, ao lançamento do PDE, em 2007, o presidente Lula baixa o Decreto 6.094/07, que trata de um plano de metas como programa estratégico do próprio PDE:

Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso *Todos pela Educação*, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, **e a participação das famílias e da comunidade**, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a **mobilização social** pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 1, grifos nossos).

Ou seja, o PDE¹² acaba por ser oficializado através de um Decreto, mantendo-se a tradição de instituir a política educacional brasileira sem participação democrática. Outro aspecto claramente perceptível já na ementa do referido Decreto, é que todos são “convocados” a melhorar a qualidade da Educação Básica, uma vez que vários setores da sociedade civil são chamados a assumir esse compromisso. No artigo 2º, fica ainda mais clara essa diretriz política e administrativa:

¹⁰ O PDE começou com pouco mais de 20 ações, ampliando-se em 2009, para 41 ações; sua meta é equiparar os indicadores educacionais brasileiros aos das nações mais desenvolvidas até 2022.

¹¹BRASIL. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pde/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=136.

¹² Inicialmente, o MEC apenas expôs as ações do PDE no site e já com o Plano em andamento, lançou, em outubro de 2007, um livro sob o título *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*(uma espécie de justificação a posteriori).

Fomentar e apoiar os **conselhos escolares**, envolvendo as **famílias** dos educandos, com as atribuições, entre outras, de **zelar pela manutenção da escola** e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso [...] Firmar **parcerias externas à comunidade escolar**, visando à melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (BRASIL, 2007, p. 2, grifos nossos).

Isto é, em vez de os professores e gestores escolares públicos estarem preocupados com o aprendizado intelectual dos alunos, eles precisarão disputar ajuda em forma de parcerias e recursos externos. E, como agora são responsáveis por essa ação de “empreendedorismo”, se não conseguirem essas parcerias, devem arcar com as consequências disso.

No que se refere ao PDE propriamente dito, as principais ações integrantes desse Plano na Educação Básica estão concentradas no tripé: FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; Piso do Magistério e Formação (base infraestrutural e de recursos humanos). Mas, outro ponto que não pode deixar de ser tocado é quanto ao sistema de avaliação proposto pela União à Educação Básica (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ao Ensino Superior (SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior).

Implantado em 2007, com vigência até 2020, em substituição ao antigo FUNDEF (fundo que se destinava apenas à etapa do Ensino Fundamental), o FUNDEB estende-se a toda a Educação Básica, inclusive às modalidades de ensino: EJA (Educação de Jovens e Adultos), Educação Profissional e Educação Especial.

De acordo com Saviani (2009), do ponto de vista financeiro, o FUNDEB promoveu a ampliação do raio de ação abrangendo toda a Educação Básica, além das três modalidades de ensino mencionadas acima. Mas, é preciso reconhecer que o referido fundo não representou aumento de recursos financeiros. Pelo contrário – no ano que ele foi lançado (2007) o número de alunos atendidos passou de 30 milhões para 47 milhões (+ 56,6%). Em contrapartida, o montante do Fundo passou 35,2 bilhões para 48 bilhões

(+36,3%).

Esse Fundo abarca toda a Educação Básica sem que, em sua composição, entrem todos os recursos que estados e municípios devem destinar à educação. Se a Constituição Federal diz que essas esferas devem investir 25% no setor educacional, o FUNDEB os obriga a investir 20%. Além disso, em relação ao que já previa o FUNDEF, o FUNDEB não prevê acréscimo no valor que corresponde à complementação da União.

Vê-se que o FUNDEB é um Fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação, representando apenas um ganho de gestão e não um ganho financeiro. Ou seja, uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais (SAVIANI, 2008b).

No que se refere ao IDEB, este índice avalia o nível de aprendizagem dos alunos, tomando como parâmetro o rendimento deles, pontuado em exames padronizados no final do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental (a chamada Prova Brasil) e 3º ano do EM, nas disciplinas de Matemática e Português. Além dessas provas, usa também indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão).

Constitui-se no recurso técnico que vai monitorar a execução do PDE até 2022¹³, pois é ele que oferece os dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de Educação Básica e instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos expressos nas provas aplicadas regularmente. Mas, será que a verificação desses elementos é suficiente para se alcançar a qualidade educacional dos países da OCDE? Ou se estará desenvolvendo o estímulo à competição e ao “ranqueamento” nas escolas, visto que, o mais importante passa a ser a preparação do aluno para atingir o índice sugerido pelo IDEB?

A referida medida contribui para o aumento dos **índices** educacionais no sentido de apontar para a **expansão** do acesso escolar, especialmente, no que se refere ao ensino fundamental. Porém, as estratégias

¹³Em 2005, o índice médio foi de 3,8, prevendo-se atingir em 2022, a média 6,0 obtida pelos países da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

usadas pela política educacional para o referido **crescimento quantitativo** passam longe da questão fundamental da qualidade: divisão do ensino em ciclos, sistema de avaliação da progressão continuada e classes de aceleração. Embora, os alunos permaneçam um bom número de anos na escola, não há o efeito correspondente de efetiva aprendizagem. Desse modo, o PDE, em verdade, estaria contribuindo para o desaparecimento da concepção de universalização da educação, baseada na qualidade social para todas as crianças e jovens.

No que concerne ao terceiro ponto do tripé, “Piso do Magistério e Formação”, a Lei 11.738/08 fixou o valor do piso nacional em R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) – elevação gradativa até 2010 – para uma jornada de 40 horas semanais (valor que apesar de ser o piso nacional, é menor do que já se paga em alguns estados e municípios). Além do que, não contempla a questão principal referente à carreira profissional dos professores e às condições de trabalho, como, por exemplo, a redução da carga horária de sala de aula e a jornada integral em uma única escola. Especificamente, quanto à questão da formação, por meio da UAB – Universidade Aberta do Brasil – o PDE pretende oferecer Cursos a Distância¹⁴ para prover a formação inicial dos docentes em exercício não graduados em nível superior.

Não se pode negar a existência de situações emergenciais, relativas à falta de docentes ou de formação presencial em certas regiões e para certas áreas. Mas, isso não significa fazer concessões a políticas de formação aligeiradas, fora do espaço universitário (esses tipos de cursos estão se proliferando em todos os lugares e para todos os públicos). Não seria racional, mesmo do ponto de vista econômico e gerencial, o esvaziamento das estruturas existentes e sua substituição por novas estruturas, as quais, mesmo oferecendo formação a custo mais baixo, no limite, representam desperdício de recursos físicos, materiais, humanos e financeiros.

Pela importância estratégica da profissão, o professor deveria passar

¹⁴Dentro da literatura acerca da formação de professores, felizmente, existe um grande número de textos que fazem fortes críticas a essa modalidade de ensino nos cursos em geral, especialmente, nas licenciaturas.

por processo formativo dos mais exigentes e completos. Ao não reconhecer isso, a atual legislação acaba por desconhecer o professor como pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a à mera tecnologia ou ciência aplicada. Tudo por duas razões: a) reduzir gastos;b) atender ao projeto de flexibilização das estruturas educacionais de acordo com as recomendações dos organismos internacionais; dando ênfase, por exemplo, à formação em serviço, para cumprir (mais rapidamente) a meta da LDB/96 de ter todos os professores formados em nível superior. Porém, de nada adiantará preparar professores “a toque de caixa”, se eles reproduzirem essa formação com seus alunos da Educação Básica.

Como parte integrante desse conjunto de medidas, o MEC também traz a necessidade de se incluir um sistema de avaliação da Educação Básica e do Ensino Superior: SAEB e SINAES¹⁵, respectivamente.

O SAEB refere-se à produção de informações a respeito da realidade educacional brasileira (redes de ensino público e privado), por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e Língua Portuguesa, aplicado em amostra de alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental –esses resultados são a base de cálculo do IDEB – e da 3ª série do Ensino Médio. Além da aplicação de questionários a alunos, professores e diretores sobre as condições da escola.

Já a Lei 10.861/04 cria o SINAES e o ENADE/Exame Nacional de Estudantes: avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes no que se refere ao Ensino Superior. De uma maneira geral, o SINAES segue a mesma lógica de avaliação do antigo Provão (era FHC/1995). Coloca a União como “reguladora” das IES’s, seguindo a lógica exclusiva do “controle de qualidade”, ao manter as medidas citadas a seguir: obrigatoriedade de comparecimento à prova (revelando o caráter punitivo da avaliação); possibilidade de

¹⁵Aproveitando essa oportunidade, em relação ao Ensino Superior, além do SINAES, o PDE trata desse nível de ensino destacando uma medida fundamental: o PROUNI – Programa Universidade para Todos. Assim, para uma leitura crítica mais acurada dessa parte específica, já que ela insere-se num contexto maior da Reforma Universitária em curso no Brasil, indicamos o texto: OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior do governo Lula – da inspiração à implantação. In: JÚNIOR, J. et al (Orgs.) **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ranqueamento das IES's, especialmente, das privadas, pois acaba servindo como instrumento de propaganda (em muitas delas, chega-se a realizar cursinhos de preparação para o ENADE); centralização, com uma única prova para todo o território nacional (desconsiderando as importantes diferenças entre as regiões do país). Além disso, o processo de avaliação é coordenado por uma comissão composta majoritariamente por representantes do Governo (mostrando que este espaço serve, sobretudo, para legitimar suas ações).

Considerações finais

A nosso ver, o Banco Mundial consegue efetivar a sua política de *Educação para Todos* na periferia do capitalismo, a qual passa a ser o artifício capaz de propiciar aos países que participam dela, o clima ilusório de superação das desigualdades sociais e do “desenvolvimento sustentável” no chamado “mundo globalizado”.

O modelo atual e hegemônico no terreno educativo manifesta-se na face pedagógica da “inclusão excludente”. Tal expressão paradoxal consiste em inserir os alunos nos sistemas de ensino em níveis e modalidades diversos, sem o correspondente padrão de qualidade exigido para o ingresso no mercado de trabalho (KUENZER, 2005).

Isto é, à medida que eles são incluídos no sistema escolar, estão sendo excluídos do mercado de trabalho cada vez mais exigente. Como não existe emprego para todos, o Banco Mundial, supondo indivíduos capazes de se autogerirem, incentiva o empreendedorismo do trabalhador, que deve “se virar” com criatividade para subsistir. Além disso, como nos chama a atenção Moreira (2005, p. 92):

O problema do crescimento econômico e da diminuição da pobreza no mundo subdesenvolvido configura-se num problema de gestão, ou seja, o investimento em capital humano por meio da educação deve priorizar a realidade específica de cada nação. Educação eficaz é aquela que de maneira prática e funcional instaura **a possibilidade dos indivíduos subsistirem nos seus países**. Essa concepção de formação responde de maneira pontual às necessidades e possibilidades do capital em crise estrutural, pois, **no mundo**

do desemprego, do emprego precário e do subemprego, nada melhor que uma educação precária, pragmática, vazia de conteúdo e aprofundamento (grifos nossos).

Por trás da “boa intenção” de garantir a todos o direito à educação, esconde-se a responsabilização dos indivíduos e da comunidade – nas condições em que já vivem e com os recursos de que dispõem – pela sua própria educação.

Nesse mesmo sentido, a concepção de educação que está orientando o PDE aponta, entre outros elementos, para a diluição progressiva da responsabilidade do Estado para com a educação pública e a transferência dessa responsabilidade para um “esforço social mais amplo”, em uma política clara de descentralização, em que setores da sociedade civil (especialmente o setor privado) são chamados a assumir a condução da política educacional:

Portanto, não há ilusão de que o PDE trará recursos financeiros públicos novos para solucionar as demandas da educação e ultrapassar a reduzida caracterização da qualidade expressa no IDEB. **A finalidade do PDE é ensinar o caminho e estimular a utilização de parcerias para que as prefeituras e as escolas encontrem soluções com a iniciativa privada e demais parceiros** (BARÃO, 2009, p. 5, grifos nossos).

Outra consequência lógica da política educacional brasileira trabalhar a questão da “qualidade” na educação, a partir da visão capitalista de um Banco, é o fato de a definição de suas prioridades ser baseada na análise econômica. É evidente a articulação do PDE com o setor empresarial, pela subordinação da educação e qualquer outra política social, ao fator econômico. Entre outros aspectos, esse fato resulta na submissão da reconfiguração do nosso sistema educacional às restrições orçamentárias do financiamento público, em que os aspectos financeiros e administrativos sempre são priorizados em detrimento dos aspectos essencialmente pedagógicos.

Desse modo, o PDE em consonância com o plano de metas *Compromisso Todos pela Educação*, representa o mais completo receituário para a adequação da política educacional brasileira aos interesses do grande capital em crise estrutural. Isto é, o referido Plano está longe de poder oferecer

(e mesmo de propor)uma educação para os filhos da classe trabalhadora condizente com a qualidade historicamente exigida por essa classe e pelo movimento dos intelectuais e educadores que lutam pela causa de uma educação verdadeiramente emancipadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho. In: TEIXEIRA, F; OLIVEIRA, M. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 1998, p. 109-161.

BARÃO, G. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma política educacional do capital. **Boletim Germinal-** Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação, n. 9, nov. 2009.

BRASIL, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES e dá outras providências.**

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso *Todos pela Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 11 de ago. 2011

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.**

CARDOZO, M. O ajuste estrutural do Estado e as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial. In: (Orgs.). RABELO, J. et al. **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

COLARES, M; PANSINI, F. O Banco Mundial e as políticas educacionais para a América Latina. **Educação & Cidadania.** Campinas: Átomo, ano 6, n. 2, vol. 5, 2007.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo: Boitempo, 2002.

HELOANI, R. **Organização do trabalho e administração** – uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 1996.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

MOREIRA, L. Educação e a questão do (sub)desenvolvimento brasileiro. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.7, n.1, p.78-95, dez. 2005.

PEIXOTO, E. Conformação e contenção disfarçadas em “mais educação”. **Boletim Germinal**- Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação, n. 9, nov.2009.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.
