



ORGANIZADORAS

Jackline Rabelo

Susana Jimenez

Maria das Dores Mendes Segundo

O movimento de educação para todos e a crítica marxista



**O Movimento de
Educação para Todos
e a crítica marxista**

Presidente da República

Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação

Aloizio Mercadante

Universidade Federal do Ceará - UFC

Reitor

Prof. Henry de Holanda Campos

Vice-Reitor

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Gil de Aquino Farias

Pró-Reitora de Administração

Prof^a. Denise Maria Moreira Chagas Corrêa

Imprensa Universitária

Diretor

Joaquim Melo de Albuquerque

Editora UFC

Diretor e Editor

Prof. Antonio Cláudio Lima Guimarães

Conselho Editorial

Presidente

Prof. Antonio Cláudio Lima Guimarães

Conselheiros

Prof^a. Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Prof^a. Angela Maria R. Mota Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Ítalo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Jackline Rabelo
Susana Jimenez
Maria das Dores Mendes Segundo
(organizadoras)

O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista



Fortaleza
2015

O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista

Copyright © 2015 by Jackline Rabelo, Suzana Jimenez, Maria das Dores Mendes Segundo (organizadoras)

Todos os direitos reservados

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Av. da Universidade, 2932, fundos – Benfica – Fortaleza – Ceará

Coordenação Editorial

Ivanaldo Maciel de Lima

Revisão de Texto

Yvantelmack Dantas

Normalização Bibliográfica

Luciane Silva das Selvas

Programação Visual

Sandro Vasconcellos / Thiago Nogueira

Diagramação

Sandro Vasconcellos

Capa

Heron Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária Luciane Silva das Selvas CRB 3/1022

M935 O movimento de educação para todos e a crítica marxista / Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Organizadoras) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

260 p. : il. ; 21 cm. (Estudos da Pós-Graduação)

ISBN: 978-85-7485-236-2

1. Educação. 2. Crítica Marxista. 3. Formação - professores. I. Rabelo, Jackline, org. II. Jimenez, Susana, org. III. Mendes Segundo, Maria das Dores, org. IV. Título.

CDD 372

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PRIMEIRA PARTE:	
O Programa de Educação para Todos em prol da sustentabilidade do capital na contemporaneidade.....	11
As diretrizes da política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções.....	13
Introdução aos antecedentes históricos do Movimento de Educação para Todos	31
O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional	45
Educação, desenvolvimento e empregabilidade: o receituário empresarial para a educação no Brasil	59
Teoria do Capital Humano e o reformismo educacional pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado.....	69
O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990.....	87
SEGUNDA PARTE:	
Práticas educativas e diretrizes para a formação docente no escopo do Movimento de Educação para Todos	103
O ideário (anti) pedagógico da Educação para Todos: desdobramentos sobre a formação do professor e sua prática	105

A avaliação do Banco Mundial sobre a educação municipal no Brasil: incursões críticas	125
O papel do professor no alcance da educação para todos: um estudo preliminar	143
As parcerias público-privadas na educação brasileira: uma análise crítica à luz marxiana	151
A formação de professores recomendada nos Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos: análise no contexto da crise estrutural do capital	169
A problemática da valorização dos profissionais da educação: investigando o Fundef e o Fundeb	189
Aprendizagem e pobreza: um estudo crítico das metas de desenvolvimento do milênio	207
Educação, questão de gênero e o discurso do capital: um estudo documental no âmbito da ONU	221
A cultura de paz no contexto do Movimento de Educação para Todos	241
Os autores	259

APRESENTAÇÃO

A presente publicação parte dos resultados da pesquisa interinstitucional **O movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**, desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), envolvendo três projetos investigativos ancorados no legado teórico de Karl Marx. A pesquisa realizou o esforço de coadunar-se com o marxismo assumido como uma ontologia, adotando a recuperação do caráter revolucionário da obra de Marx resgatado por Lukács, que reafirmou a teoria marxiana como um novo tipo de ontologia, fincada na centralidade do trabalho e na possibilidade onto-histórica de superação do atual estado de coisas.

Integraram a pesquisa os seguintes projetos: [1] Universalizar o ensino e reproduzir o capital: os fundamentos do Movimento de Educação para Todos na perspectiva da crítica marxista; [2] O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista; [3] O Programa de Educação para Todos (EPT) e a política de financiamento do ensino básico no Brasil. Esses projetos foram/são coordenados respectivamente pelas professoras Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo e foram devidamente cadastrados junto às Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação da UFC e da UECE, alcançando estudantes, professores e pesquisadores-colaboradores vinculados aos dois Programas de Pós-Graduação em Educação das mencionadas universidades. Destacamos que os projetos aqui indicados contaram com financiamento do CNPq, através dos recursos provenientes do Edital MCT/CNPq 03/2008, das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, como do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da UFC e da UECE.

Articularam-se a esses projetos de pesquisa relatórios, monografias de conclusão de curso de graduação, dissertações de mestrado e

teses de doutorado, trabalhos esses que estão, em sua justa medida, representados nos diferentes artigos que compõem a publicação em foco.

Como o próprio título indica, o livro toma como objeto central de análise o Programa de Educação para Todos. Com base na crítica marxista, pretendemos contribuir, no plano da construção teórica, para a compreensão do fenômeno em pauta, situando a educação como um complexo de complexos inserido na dinâmica metabólica do capital. A perspectiva de análise, nos termos anunciados acima, permite-nos, em outras palavras, apanhar nosso objeto de estudo na trama complexa de mediações operadas pelo capital no processo de enfrentamento de suas contradições. Nesse sentido, intentamos, de um modo geral, indicar o conjunto de fatores da esfera da totalidade que fornece a base material para a insurgência do ideário educacional da ONU/UNESCO, como, de resto, do próprio papel do Banco Mundial na efetivação da reforma política e conceitual da educação brasileira e mundial; resgatar os elementos atinentes à gênese e evolução histórica da EPT, assinalando os paradigmas que se firmam através desse Projeto; por fim, examinar o conteúdo das diretrizes formalizadas através dos sucessivos eventos internacionais e/ou nacionais em prol da EPT. De modo mais específico, como poderá ser constatado na leitura do livro, analisamos o tratamento conferido, no contexto da EPT, a diferentes dimensões da política e da prática educacional, tais como a formação docente, a equidade de gênero, a chamada cultura da paz, dentre outros.

O livro organiza-se em duas partes.

A primeira parte, intitulada *O Programa de Educação para Todos em prol da sustentabilidade do capital na contemporaneidade*, elucida a gênese, a processualidade e a função social do Movimento denominado Educação Para Todos, um projeto do capital para a educação mundial, destinado, sobretudo, aos países pobres. Como veremos, os antecedentes históricos desse Movimento estão fincados na própria origem do modo de produção capitalista, melhor dizendo, no momento histórico em que o capital, para garantir sua sustentabilidade, proclamou a igualdade entre todos, inclusive no que tange ao acesso à educação, discurso esse engendrado numa relação antagônica ao movimento do

real, marcado pela exploração do trabalho e pela apropriação privada da riqueza material e espiritual.

É evidente que o capitalismo de hoje não é o mesmo daquele período. Em nosso tempo, o capital está mergulhado numa crise de natureza estrutural, como explicita o pensador marxista húngaro Istvan Mészáros, que agudiza sobremaneira os problemas da humanidade, a exemplo do desemprego crônico, da destruição ímpar do meio ambiente, da lucratividade da indústria bélica, lançando uma nuvem espessa sobre o devenir humano, problema que agiganta demasiadamente a contradição, insanável nos marcos do capital, entre ser e dever-ser. É nesse contexto que o refrão da dita Educação para Todos avoluma-se com enormes proporções e traz consequências nefastas para a própria humanidade no que tange à formação ao máximo empobrecida a ser oferecida aos indivíduos, já historicamente cindidos pela sociedade de classes, posto que a individualidade potencialmente rica é submissa à lógica do mercado.

Vamos aqui reafirmar que o referido Movimento cumpre importante função no contexto do capital contemporâneo, definindo princípios, diretrizes e concepções de educação em âmbito mundial, centrados na mercantilização do complexo educacional. Na promoção desse Programa de Educação para Todos, o capital reforça o empresariamento da educação, com desdobramentos sobre as reformas educacionais nos países periféricos. O ideário (anti)pedagógico da Educação para Todos é, pois, o receituário imposto pelo capital, representado pelos organismos internacionais sob a regência do Banco Mundial, para a educação dos países pobres. Esse ideário resgata, com novas feições, a teoria do capital humano como paradigma da formação aligeirada da classe trabalhadora, sob o viés mercadológico da empregabilidade.

Na segunda parte do livro, denominado Práticas educativas e diretrizes para a formação docente no escopo do movimento de educação para todos, veremos que o Programa de Educação para Todos foi arquitetado como um projeto do capital em crise estrutural para aligeirar, fragmentar e mercantilizar a educação, impactando a prática e a formação docente. Para tanto, engendrou uma série de conferências e fóruns internacionais organizados por instituições caras ao capital no seio

das quais foram erguidos os pilares para a educação do século XXI. Em se tratando da prática docente, é posta na figura do professor a responsabilidade por seguir, no âmbito da escola, as determinações impostas por esses organismos em nome da reprodução do capital. Neste âmbito, para a educação nos países pobres, são recomendadas as parcerias público-privadas, submetidas a monitoramento e avaliação, para o cumprimento das metas preestabelecidas, pactuadas em conferências internacionais de educação, que focalizam a problemática do profissional da educação, sua atuação e prática docentes no contexto de crise do capital. No bojo desse abrangente multifacetado Programa, são reorientados, dentre outras determinações socioeconômicas e educacionais, o papel e a própria condição da mulher sob o pressuposto da almejada equidade, como a problemática da conquista da paz e a harmonia entre os povos, premissa recorrente ao longo da implantação do Programa da EPT. Nesse sentido, encerram o livro dois artigos que resgatam dos documentos afetos à EPT as posições e as recomendações em torno da chamada questão de gênero, bem como o apelo à efetivação de uma aclamada cultura da paz, respectivamente.

Por fim, este apanhado de artigos sobre a Educação para Todos tem, a nosso juízo, elevada importância, por desvelar a gênese da crise da educação, sobretudo nos países da periferia do capital, bem como por apontar, na perspectiva da crítica marxista, a possibilidade de formação humana, plena e sólida, sustentada na aquisição dos conhecimentos mais elevados produzidos pelo homem ao longo do seu processo histórico. Com efeito, as investigações desenvolvidas no seio das linhas de pesquisa em que nos movemos, das quais este livro é suficientemente ilustrativo, desvencilham-se da análise do complexo educacional no plano do senso comum, apontando que a superação dos limites postos para a educação só poderá efetivar-se plenamente quando lograrmos instaurar uma sociedade autenticamente humana.

As organizadoras

10 de dezembro de 2014

**Primeira
Parte**

**O PROGRAMA DE
EDUCAÇÃO PARA TODOS
EM PROL DA
SUSTENTABILIDADE
DO CAPITAL NA
CONTEMPORANEIDADE**

AS DIRETRIZES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (EPT): rastreamo princípios e concepções

Jackline Rabelo

Susana Jimenez

Maria das Dores Mendes Segundo

Destacar os princípios e as concepções que vêm balizando, sistematicamente, as Declarações Mundiais de Educação para Todos que norteiam e definem as diretrizes das políticas educacionais nos países periféricos constitui-se no principal objetivo deste ensaio crítico. Nessa direção, o estudo procura analisar esses princípios que sustentam tais Declarações, especificamente a de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993) e Dakar (2000), todas elaboradas e patrocinadas por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

É necessário explicitar que, para procedermos à análise do conjunto dessas concepções e princípios, reunimos as reflexões em torno da crítica marxista ao sistema sociometabólico do capital, a partir dos estudos de Mészáros (2002), Tonet (1997), Maia e Jimenez (2004), Leher (1998), dentre outros autores, que nos possibilitaram examiná-los na perspectiva onto-histórica.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi aprovada por representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais (ONG's) que,

na época, comprometeram-se a aumentar a oferta da educação básica para a população mundial num prazo de 10 anos (2000), fundamentados na ideia de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem. A própria promoção dessa Conferência representa um marco estratégico do anunciado novo papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal.

A respeito dessa colossal e prodigiosa tarefa atribuída à educação, Leher (1998) nos lembra que para o Banco Mundial os sistemas de educação e demais instituições públicas (jurídicas e financeiras) podem ajudar a estabelecer as regras e disseminar a confiança na inserção dos países pobres à nova era global, assim como “aliviar a pobreza extrema, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política” (LEHER, 1998, p. 101).

É válido informar que, após a Conferência de Jomtien, também conhecida como Conferência Geral da Unesco, foi organizada, em novembro de 1991, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a qual o diretor-geral Frederico Mayor convidou Jacques Delors para presidir; a Comissão reuniu quatorze personalidades de todas as regiões do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos. O texto “Educação: um tesouro a descobrir” é o resultado do trabalho dessa Comissão indicada pela Unesco, com o objetivo de refletir sobre educar e aprender para o século XXI.

Outro fato digno de nota é que, dentre os quatorze membros da Comissão, somados aos seus quatorze conselheiros extraordinários e 109 pessoas e instituições consultadas, não se registra qualquer representação direta do Brasil. Por outro lado, tem-se, nesse quadro, a representação forte do Banco Mundial com quatro indicações de representantes diretos.

Em Nova Delhi, no ano de 1993, um novo encontro se realizou para dar continuidade aos debates iniciados em Jomtien. Desta vez, reuniram-se os nove países mais populosos do mundo,¹ entre os quais se in-

¹ Participaram dessa Conferência os nove países mais populosos do mundo: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

cluía o Brasil, que reafirmaram o estabelecimento do ano 2000 como data-limite para o cumprimento de todas as metas de obtenção da universalização do ensino básico, por meio da ampliação da oferta de vagas na educação elementar e nos programas de alfabetização de adultos, em articulação com a melhoria da qualidade dos programas de educação básica, do treinamento e condições de trabalho do magistério, como da implantação de diferentes reformas no âmbito dos sistemas educacionais.

Seguindo a trajetória e as determinações das Conferências anteriores, o Fórum de Dakar, ocorrido em 2000, contou com a participação de 180 países e 150 ONG's que reiteraram o papel da educação como um direito humano fundamental e o designaram como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança da paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido. Considera a educação o “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (UNESCO, 2000, p. 6). Para tanto, o documento adverte que todos os países devem envidar esforços para atingir as metas de Educação Primária Universal (EPU), afirmando que as necessidades básicas da aprendizagem devem ser alcançadas com urgência até 2015.²

Retomando o detalhamento do conteúdo dos documentos resultantes de cada Conferência e/ou Fórum Mundial de Educação para Todos, objeto de estudo desse artigo, destacaremos a seguir alguns de seus princípios e concepções.

² No Brasil, contudo, 2022, ano do bicentenário da independência do nosso país, passou a constituir-se a nova data-limite estabelecida para o cumprimento das metas de EPT. Sobre esse novo prazo, é válido apresentar a análise feita pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que justificaria essa ampliação. Este ex-presidente considera “‘um desafio’ saber o que vai acontecer em 7 de setembro de 2022, quando o Brasil completará 200 anos de independência”. Para tanto, seria “preciso [...] ‘uma revolução’ na educação, como forma de compensar o atraso de décadas”. Lula defendeu, na época, “mais investimentos no ensino e na área da ciência e tecnologia para dar ao jovem a chance de ser um cientista no futuro, se quiser”, pois “O Brasil poderia estar entre as grandes nações do mundo se nós, no momento histórico correto, tivéssemos feito as coisas certas no país”. Afirmou ainda que “não investimos na educação no tempo certo e fomos o último país sul-americano a ter uma universidade. Não alfabetizamos a população no tempo certo. Não fizemos a reforma agrária no tempo certo, nem distribuímos a renda como fizeram alguns países depois da Segunda Guerra” (ISKANDARIAN, 2007).

Na Conferência de Jomtien (UNESCO, 1998, p. 3), encontramos a ênfase no princípio de Educação para Todos que, em seus termos, “deve estar universalmente disponível”. A Declaração de Nova Delhi, em 1993, também reforça tal princípio. Em sua carta de intenções (UNESCO, 1993, p. 1), reitera que “[...] com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos”. Em 2000, o Marco de Ação de Dakar, por sua vez, destaca que “nós, participantes da Cúpula Mundial de Educação, nos comprometemos a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade” (UNESCO, 2000, p. 1).

A Declaração de Jomtien, no seu primeiro artigo, adverte que “a amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura” (UNESCO, 1998, p. 3).

Observamos que, ao mesmo tempo em que se propõe a universalização da educação como meta principal em termos mundiais, existem, nas próprias declarações, limites e controvérsias para a abrangência de tal intento. Apesar do discurso atraente e aparentemente “progressista”, percebe-se, claramente, que há uma negação da universalidade da educação, ao reduzir a magnitude de aprendizagem de acordo com as possibilidades e a cultura de cada país. Outro aspecto que nos permite desmistificar a retórica acima se refere à defesa da proclamada universalidade disponível, que exige, como contrapartida, o compromisso dos países envolvidos com os ajustes e as reformas nas políticas educacionais.

Em relação às necessidades básicas de aprendizagem, a declaração de Jomtien apresenta como objetivo principal “oferecer oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1998, p. 4). Logo em seguida, anuncia que “as abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas para garantir a aprendizagem” (UNESCO, 1998, p. 4). Constata-se, portanto, que as oportunidades ampliadas de educação e de desenvolvimento efetivo do indivíduo dependerá do alcance de alguns requisitos básicos: de que as pessoas aprendam conhecimentos úteis, de habilidades de raciocínio, de aptidões e de valores.

Obedecendo a mesma lógica da Conferência de Jomtien, a de Nova Delhi reforça que “os conteúdos e métodos de educação pre-

cisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades” (1993, p. 1). É válido ressaltarmos que a declaração de Dakar foi elaborada não apenas para avaliar a década de 1990-2000, mas para ampliar as metas e reforçar a necessidade de que “a educação primária deve ser gratuita, obrigatória e de boa qualidade assumida pelo Estado” (UNESCO, 2000, p. 3). No entanto, enfatiza que “o papel do Estado deve ser suplementado e apoiado por parceiras ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade” (UNESCO, 2000, p. 3).

Sobre esta intenção de atender às necessidades básicas de educação, fica evidente que as declarações definem como conteúdos, no campo dos valores, das competências, das habilidades e das relações interpessoais, os saberes atitudinais. Nesse quadro, os conhecimentos clássicos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade são postos em segundo plano, adquirindo um caráter instrumental, de uso imediato e contextualizado, de acordo com os interesses dos educandos e da cultura de cada povo. Assim, recomendam a aplicação dos métodos ativos que, de certa forma, reeditam as concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação às necessidades e demandas do mercado. Por fim, reconhecem a obrigação do Estado de garantir o direito à educação, mas indicam que este deve ser suplementado e apoiado por “parcerias ousadas” com o setor privado e com as organizações não-governamentais.

Em conformidade com tal recomendação, a Declaração de Nova Delhi apontou que “[...] uma parcela crescente dos recursos nacionais e comunitários seja canalizada à educação básica e melhoria do gerenciamento dos recursos educacionais agora disponíveis” (UNESCO, 1993, p. 1). A Declaração de Dakar, por sua vez, estipulou várias normas a serem seguidas pelos países-membros, dentre elas, destacam-se: assegurar fluxo do auxílio externo (gestão/avaliação); facilitar uma coordenação mais efetiva de doadores; realizar monitoramento através de avaliações periódicas (UNESCO, 2000, p. 3).

Como se vê, o propósito da universalização do ensino fica amparado por um sistema de avaliação que deve ser sistemático e contínuo. Nesse sentido, a Declaração de Jomtien, afirma que “Planos de

ação nacional, estadual e local devem prever variações de condições e circunstâncias” (UNESCO, 1990, p. 7). Tais planos, portanto, podem especificar os estudos para a avaliação dos sistemas existentes e as análises dos problemas, falhas e êxitos. Acrescenta que se torna necessária a aplicação de “indicadores e procedimentos a serem usados para medir os progressos obtidos na consecução das metas”³ (UNESCO, 1990, p. 8).

Nesta direção, são implementadas as propostas de avaliação das políticas educacionais, sob o estrito monitoramento do Banco Mundial, as quais alcançam todos os níveis e modalidades do ensino, da educação infantil ao ensino superior, determinando, sobretudo, a Legislação Educacional; os Parâmetros e Diretrizes Curriculares; a formulação e gestão de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e os fundos de investimentos na educação.

Como já observamos em ocasiões anteriores, o Estado brasileiro acaba por determinar, por força de lei (Artigo 87, parágrafo 1º, da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9394-96), que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na *Declaração Mundial de Educação Para Todos*.⁴ Em suma, tal imposição traz como desdobramento primordial, a redução dos recursos alocados à educação pública, penalizando gravemente o ensino médio e o superior em nome de uma priorização precária do ensino fundamental.

³ Essas metas podem ser sintetizadas como: A expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; o acesso universal ao ensino fundamental (ou ao nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos; a melhoria da aprendizagem, tal que uma determinada porcentagem de um grupo de faixa etária “x” atingisse ou ultrapassasse o nível de aprendizagem desejado; a redução do analfabetismo adulto à metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres; a expansão de oportunidades de aprendizagem para adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade; a construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável.

⁴ A lei da LDB de 20 de dezembro de 1996, p. 20 assim descreve: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. (Título IX - Das Disposições Transitórias. Art. 87).

Com efeito, o Relatório “A Educação Municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados”, do Banco Mundial (2003) traz como objetivo, avaliar as políticas e os resultados de recursos destinados à educação municipal no País, a partir dos seguintes critérios: a gestão descentralizada, as reformas educacionais e a racionalidade dos recursos públicos.

Claramente, as políticas de avaliação do Banco Mundial têm o sentido de implementar práticas de avaliação que estimulam a competição entre os âmbitos Federal, Estadual e Municipal do sistema público de ensino em todos os níveis, transferindo responsabilidades (inclusive para os gestores de políticas educacionais, a própria comunidade escolar e os educadores) em relação ao financiamento e à manutenção da educação básica.

A única preocupação apresentada pelo Banco em relação à competição na esfera educacional refere-se, particularmente, à necessidade de evitar o risco do acirramento da concorrência entre professores, sob o receio de que este fato possa comprometer projetos institucionais. Para que esse risco seja evitado, o Banco Mundial recomenda que os gestores educacionais combinem a competição-colaboração com a competência-qualificação profissional e, ainda, com a noção de profissionalismo coletivo.

Não restam dúvidas de que as políticas de avaliação são instrumentos sistemáticos e periódicos, presentes em todas as recomendações das declarações aqui apresentadas. Na essência, criam a ilusão de que é preciso reformar a educação, a rigor, atribuindo ao professor a tarefa maior no alcance da qualidade do ensino público. Na verdade, coloca-se sobre os ombros deste profissional, o peso da responsabilidade quanto à resolução dos drásticos problemas educacionais, sistematicamente reproduzidos sob o signo da precariedade e da mistificação.

É oportuno destacar, a propósito, que, no sentido de dar conta de tão impossível tarefa, este profissional do ensino é empurrado a aderir aos diferentes programas de formação continuada e em serviço, via de regra, aligeirados e pagos do próprio bolso do professor.

As declarações mundiais de educação propõem uma política contextualizada de apoio com base em alianças, solidariedade e cooperação

nacional e internacional. Como já analisamos, a Conferência de Jomtien objetivou a universalização do ensino básico, porém, em sua carta, reforça que essa meta deve ser cumprida a partir de alianças efetivas que contribuam “[...] significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica” (UNESCO, 1990, p. 4).

As articulações e alianças, nesse referido documento, são definidas como

[...] necessárias em todos os níveis: pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (UNESCO, 1990, p. 4).

Ainda mais, no escopo ideológico desse conjunto de declarações, comparece o apelo à paz e à solidariedade internacionais, sob o pretexto de que a “educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 1).

Nessa perspectiva, a solidariedade internacional somada ao incremento de relações econômicas honestas e equitativas, seriam instrumentos exponenciais para a correção das atuais disparidades econômicas (UNESCO, 1990).⁵

⁵ Não é demasiado insistir que a propalada correção das desigualdades não se divisa no horizonte da sociedade de classes. Sistemáticamente, produzem-se índices e relatórios atestando tal fato. No final de 2013, foi a vez da Federação Internacional da Cruz Vermelha declarar que, como consequência das chamadas medidas de austeridade assumidas em todos os países para tentar conter a crise econômica, os pobres estão ficando mais pobres e a desigualdade está aumentando mundialmente. Cf. <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/0-7-da-populacao-possui-41-da-riqueza-mundial-6716.html>>. Um relatório recém-publicado (09/12/2014) pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por sua vez, comprova que a desigualdade entre ricos e pobres nos 34 países membros desta Organização **alcançou seu maior nível em 30 anos**. Nesses ditos países, dentre os quais, contam-se os que compõem a União Europeia, os Estados

Em retórica afim àquela presente na Conferência de Jomtien, a Declaração de Nova Delhi (1993) atribui à educação um papel social de cunho redentorista, ao mesmo tempo em que elege toda a sociedade como responsável pela efetivação da educação. Nesse sentido, governos, famílias, comunidades e organizações não governamentais deverão firmar uma grande aliança em prol da educação, sempre atentando para o necessário respeito à diversidade cultural e política.

Aliás, o apelo (vão?) às alianças é um ponto recorrente nos documentos resultantes das diversas conferências. Assim, os nove países mais populosos do mundo, representados em Nova Delhi, reivindicam que os colaboradores internacionais assumam o papel de aliados, apoiando efetivamente o projeto de expansão e melhoria da educação básica. Na verdade, a justificativa pela escolha deste grupo de nove nações que aglutina a maior parcela da população mundial assenta-se na concepção de que com o alcance de educação básica em tais territórios, estaria garantida com o devido êxito, a meta de EPT.

Advoga-se, no âmbito da Conferência, que

A educação é – tem que ser – responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as Organizações Não governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas (UNESCO, 1993, p. 1).

Também no evento denominado Fórum de Dakar ou Marco de Ação de Dakar, ocorrido em 2000, foram reiteradas ações e estratégias para o alcance das metas de EPT, todas estas movidas pelo princípio da

Unidos, a Austrália e o Japão, “a renda de 10% da população mais rica é 9,5 vezes maior que a da de 10% mais pobre” (grifo nosso). Cf. <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/economia/2014/12/09/internas_economia,548042/diferenca-entre-ricos-e-pobres-atinge-o-maior-nivel-em-30-anos.shtml>. Do lado de cá, um Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), de 2010, reafirma América Latina e Caribe como a região mais desigual do mundo, enquanto, nesse contexto, o Brasil exibiria o terceiro pior índice de desigualdade no mundo inteiro. Cf. <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-3-pior-indice-de-desigualdade-no-mundo,585341>>.

cooperação e de parcerias sustentáveis, no plano internacional e regional bem como entre o setor público e o privado. Este último, podemos atestar, marca presença substancial nas diferentes conferências, através das organizações não governamentais, desde a própria Conferência de Educação Para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990), que contou com participação de 155 países e 120 organizações não governamentais (ONGs).

Voltando a Dakar, vejamos como foram concebidas, ali, as funções a serem cumpridas no espírito das parcerias e da cooperação mútua entre os povos, pelos demais Fóruns de Educação Para Todos:

[...] coordenação com todas as redes relevantes; estabelecimento e monitoramento das metas regionais / sub-regionais; *advocacy*; diálogo sobre políticas; promoção de parcerias e de cooperação técnica; compartilhamento de casos exemplares e de lições aprendidas; o monitoramento e relato para uma prestação de contas responsável; e a promoção da mobilização de recursos (UNESCO, 2000, p. 2).

Advoga-se ademais, que

A educação é – tem que ser – responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as Organizações Não governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas (UNESCO, 1993, p. 1).

Em Dakar participaram da Conferência 180 países e 150 ONGs, que enfatizaram a importância do papel destas últimas no alcance da EPT. Conforme os seus idealizadores, estas organizações “articulam alfabetização à outorga de poder e ao desenvolvimento local” (UNESCO, 1993, p. 19).

Acrescenta ainda que, através da participação das ONGs, pretende-se

[...] assegurar o engajamento da sociedade civil na formulação, implantação e monitoramento de estratégias para o de-

envolvimento da educação. Além do que as parcerias entre governos, ONGs, comunidades e famílias podem ajudar a garantir a prestação de boa assistência de crianças pobres (UNESCO, 1993, p. 18).

Analisando a proliferação de ONGs, compreendemos que tal fenômeno constitui-se no revigoreamento da tese da expansão do setor público não estatal como possível saída para a alegada crise do modelo de gestão estatal. As declarações de EPT propõem-se, em colaboração com o setor privado e com a organização civil, à formulação e reformulação de políticas nos países considerados problemáticos, que devem, a partir de então, pautar seus esforços na aplicação de estratégias que proporcionem à população de todo o mundo o acesso à educação básica e a possibilidade “real” de encontrar um trabalho digno e produtivo.

Nesse sentido, ganham destaque os benefícios das tecnologias da informação e das comunicações. Enfatiza-se, ainda, 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, as práticas democráticas e os direitos cidadãos, incluindo os direitos das minorias.

Longe está o ideário que cerca o Projeto de EPT da compreensão de que, como esclarece Tonet (2005, p. 3) na esteira de Marx, “por mais direitos que o cidadão tenha e por mais que esses direitos sejam aperfeiçoados, a desigualdade de raiz jamais será inteiramente eliminada. Há uma barreira intransponível no interior da ordem capitalista”. No acervo das questões abordadas por estas Conferências de EPT, as políticas educacionais nos respectivos países-membros se apresentam como uma variável correspondente à vontade política, de âmbito nacional e internacional e para tanto, há necessidade de efetivar reformas.

Na Declaração de Jomtien, a Educação Básica Para Todos estaria na dependência “de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990, p. 4). A Conferência de Nova Dehli, por sua vez, reforça essa tese, afirmando que “[...] mobilizaremos todos os setores de nossas sociedades em prol da Educação Para Todos” (UNESCO, 1993,

p. 2). Nesse mesmo intuito, o Marco de Ação de Dakar defende a mobilização de “uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos” (UNESCO, 2000, p. 9) como estratégia para atingir as metas de EPT.

Ao tratar da particularidade das questões que giram em torno da cooperação, parcerias, aliança entre os países membros, vontade política e reformas institucionais, constata-se, no que se refere aos incentivos para melhor qualidade e maior eficiência em todos os municípios brasileiros, que os termos do Movimento de Educação Para Todos, respaldado por seu maior patrocinador, o Banco Mundial, confere ao governo federal o mérito de incentivar as reformas na educação mediante o investimento de recursos para melhoria da capacidade dos municípios. Como condicionalidade, exige dos países-membros a adoção de reformas institucionais, tais como: reformas administrativas, previdenciárias, trabalhistas, sindicais e educacionais.

Observa-se que o conjunto de documentos aqui analisados adoga a falaciosa tese de que estaríamos vivenciando a era da globalização e que os países pobres, para inserir-se no mundo competitivo, deveriam modelar e administrar esse processo de modo a garantir a dita equidade e a pretensa sustentabilidade social e econômica. É nesse processo de globalização – em que até se admite o crescimento significativo dos conflitos, tensões e guerras – que a educação é conclamada a desempenhar um papel importante na prevenção dos conflitos num futuro abstrato e na construção da paz e da estabilidade douradora.

Analisando o papel do complexo educacional no contexto de crise estrutural do capital,⁶ Mészáros identifica que não há como negar

⁶ De acordo com MÉSZÁROS a crise atual do capitalismo, é diferente das crises anteriores, conhecidas como crises cíclicas. Confere esta situação de crise ao imperialismo extremamente endividado, comandado pelos Estados Unidos da América, o qual batizou de Imperialismo de Cartão de Crédito. O capitalismo que ora se presencia é ditado por um Complexo Militar Industrial, financiado diretamente pelo Estado Americano na produção científica e tecnológica, inviabilizando a concorrência da economia civil e produzindo mais dependência e subordinação dos demais países aos EUA. Além do que, impõe regras a toda sociedade denominada globalizada sob a coordenação de organismos internacionais, tais como FMI, Banco Mundial, BIRD e outros.

que hoje a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Acrescenta, portanto, que

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2004, p. 2).

A nosso ver, o conjunto da análise deste Movimento de EPT e dos seus interlocutores (Banco Mundial, ONU e Unesco) sobre a problemática da sociedade atual, ou seja, o exame sobre a globalização, é acompanhado do anúncio das distorções, desigualdades e disparidades sociais com o objetivo de justificar o importante papel da educação no processo de democratização do conhecimento e, conseqüentemente, da sociedade. A escola, nestes termos, é compreendida como agência responsável pela formação do cidadão, apto a adequar-se ao mundo globalizado.

O fortalecimento das alianças constitui-se uma estratégia do Banco Mundial, articulador maior da agenda do capital, de delegar para a sociedade a função de gestora das políticas públicas da educação, retirando o provimento dos recursos por parte do Estado. Este Banco apresenta, ao contrário, um projeto de sociedade solidária e planetária, de possível realização nos países periféricos, bastando, para tanto, efetuar as reformas institucionais e atender às necessidades básicas educacionais. Igualmente, a retórica centrada na solidariedade e cooperação internacionais, de fato, oculta as reais determinações do processo de acumulação global capitalista, cuja reprodução exige, no limite, a mais acirrada competitividade.

No exame desses documentos, o falso discurso da *Educação Para Todos*, nutrido pelas recomendações políticas do Banco Mundial para solucionar a problemática educacional, centra-se, seguramente, na defesa de uma ampla reforma na educação nos países pobres, focalizando a universalização do ensino básico como prioridade mundial.⁷

⁷ No campo das imposições do BM para a educação dos países periféricos, não poderíamos deixar de registrar as principais linhas do pacote de medidas para a educação,

Em síntese, podemos destacar alguns pontos conclusivos dessas três conferências internacionais de Educação Para Todos: primeiro, a reforma educacional dos anos 1990 no Brasil está atrelada à reforma do Estado,⁸ que, por sua vez, articula-se à dinâmica do capitalismo na última metade do século XX, marcada por uma crise de caráter estrutural; segundo, nesse contexto, os instrumentos internacionais de Educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto-solução (a educação redimiria a si própria); por fim, a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades do sistema.

Esse conjunto de princípios e concepções aqui expostos possibilita-nos reiterar a linha de continuidade que demarca as diretrizes que norteiam a política educacional, mormente nos países pobres. Nessa linha, podemos afirmar que a principal receita prescrita pelo capital em crise para a educação desses povos subdesenvolvidos é esta: a ade-

apelidado de “PAC na Educação”, apresentado no dia 5 de março de 2007, pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, do Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Com ênfase na educação básica, o plano exigirá a aplicação de R\$ 8 bilhões para ser executado. O ponto principal do pacote é o delineamento de metas para municípios e Estados, com base nas avaliações e nos resultados de evasão escolar e repetência. A intenção do ministério é fazer, com cada município que aderir ao programa, um plano educacional para melhorar os resultados, com uma injeção de recursos e apoio técnico do governo federal. A ideia é premiar quem melhorar mais. Dentre as principais medidas podemos destacar: Educação básica – Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira: cada município e Estado receberá uma nota, de zero a 10, em um índice que reunirá resultados da Prova Brasil, de repetência e de evasão escolar. A distribuição de recursos e de tecnologia para a educação seguirá o índice. Alfabetização de adultos – Criação de uma bolsa para professores alfabetizadores. Estabelecimento de metas e prazos municipais para redução do analfabetismo. Ensino superior – Criação de um programa de produtividade para universidades federais, em troca de mais recursos, com aumento do número de alunos e índices de produção. Criação de um fundo de pesquisa específico para as universidades federais, com verbas repassadas diretamente pelo governo para estudos em áreas estratégicas. Ensino técnico – Criação de escolas técnicas federais em cidades polo de desenvolvimento, com ênfase nas vocações regionais. Disponível em: < <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pacote-da-educacao-requer-investimento-de-r-8-bilhoes,20070305p3403>>. Acesso em 13 mar. 2007

⁸ O Banco Mundial impõe uma reforma gerencial no aparelho educacional do Brasil, pois avalia os países ditos em desenvolvimento como altamente incompetentes na administração pública dos recursos.

quação da escola, da ciência e da técnica à lógica do mercado, o que é feito através de manobras que, em última análise, contribuem para o aprofundamento da alienação do trabalhador.

Não poderíamos concluir o presente estudo sem fazer uma menção ainda que muito breve à mais recente proposição do Banco Mundial (BM), para a educação, que responde pela fórmula Aprendizagem para Todos. Reconhecendo os porta-vozes desta entidade que, “embora os países em desenvolvimento tenham feito grandes avanços na última década em direção aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio de educação primária universal e igualdade de gênero, um sem número de evidências demonstram que muitas crianças e jovens dos países em desenvolvimento saem da escola sem terem aprendido muito” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1), o Setor da Educação do BM anuncia ao mundo o objetivo de efetivar a Aprendizagem para Todos até 2020. Para além da escolaridade – mais precisamente, “aprendizagem para todos para além da escolarização”, nos termos empregados pelo BM (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1) – o Banco pretende, agora, garantir que “todas as crianças e jovens [...] adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Para tanto, ao mesmo tempo em que volta a insistir na necessidade de reformas, opera uma flexibilização no próprio conceito de sistema educacional, o qual deverá ser esticado ao ponto de contemplar “a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou *com fins de lucro*)” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9, grifo nosso).

E assim, segue o Banco Mundial, como, a rigor, o conjunto de organizações defensoras do grande capital, lançando mão de manobras retórico-políticas, que vão no sentido de quebrar a espinha dorsal do caráter público da educação, expandindo infundamente o processo de mercantilização do ensino, como requer o sistema de acumulação do lucro – que, como demonstra a citação acima, já se explicita sem qualquer pudor!

Como não poderia ser diferente, o elenco de estratégias utilizadas pelos centros de comando do capital acaba por contribuir para o aprofundamento da alienação do trabalhador. Este fenômeno, para o capital, não tem a menor importância, ou, melhor dizendo, corresponde aos seus fins precípuos.

Bibliografia

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo*. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MAIA FILHO, Osterne. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. (Org.). *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisas em defesa da História*. Fortaleza: Brasil Tropical. 2004.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 28, p. 118-137, jan./jun. 2007.

ISKANDARIAN, Carolina. *Lula prega revolução na educação*. 2007. Disponível em: <<http://comentandoanoticia.blogspot.com.br/2007/03/lula-prega-revoluo-na-educao.html>>. Acesso em 12 set. 2014.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate*. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 28 jul. 2004. Trad. de T. Brito. Disponível em: <http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html>. Acesso em: 17 jan. 2005.

_____. *O Século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Unicamp; Boitempo, 2003.

_____. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10 maio 2004.

_____. *A Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos*. Nova Délhi-Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi>. Acesso em: 10 ago. 2004.

_____. *O Marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos*. *Dakar*: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. 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 (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TONET, Ivo. Cidadania ou emancipação democrática. In: *Marxismo, Política, Educação e Emancipação Humana. Espaço acadêmico*, n. 44, 2005. Disponível em <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/CIDADANIA_OU_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2006.

_____. *Socialismo e democracia*. Disponível em <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/socialismo_e_democracia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2006.

INTRODUÇÃO AOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Jackline Rabelo
Vânia Alexandrino Leitão

O estudo em tela pretende resgatar os antecedentes históricos da Educação para Todos e seus desdobramentos nas políticas educacionais nos países periféricos. Pretendemos analisar esse movimento global, sistemático e contínuo em prol da chamada universalização da educação, bandeira levantada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sob a orientação e o monitoramento do Banco Mundial. É necessário explicitar que, para procedermos à análise do conjunto dos programas e planos de educação, elaborados no seio do Programa de Reformas Educativas para a América Latina e Caribe (PRELAC), reunimos as reflexões em torno da crítica marxiana ao sistema sociometabólico do capital a partir dos estudos de Mészáros (2002), Tonet (1997), Maia e Jimenez (2003), Leher (1998), dentre outros autores que nos possibilitaram examiná-lo na perspectiva onto-histórica.

A importância da educação como estratégia de redução das desigualdades sociais nos países pobres vem sendo firmada a partir da década de 1970, quando a educação passou a ser vista, de forma enfática e ordenada, como uma variável de impacto no desenvolvimento econômico autossustentado e na denominada “boa governança” destas regiões periféricas do capitalismo.

Na década de 1970, registra-se o histórico relatório “Aprender a Ser”, coordenado por Edgar Faure,⁹ que lançou as propostas de Educação Permanente e de Cidades Educadoras, compreendidas como as tendências futuras da educação num mundo que se globalizava em ritmo crescente. Segundo o Relatório, as conquistas que vinham sendo feitas no campo das novas tecnologias da educação permitiam visualizar um contexto mais amplo de política educacional, afirmando, na época, que:

A partir de agora a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapassa o limite das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE, 1974, p. 225).

No início da década de 1990, o Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, conhecido como Relatório Jacques Delors¹⁰ adota, na esteira do relatório anterior, um posicionamento perante os desafios, as incertezas e as esperanças do século XXI, compreendendo a educação como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos

⁹ Edgar Faure, ao ocupar o cargo de ministro da Educação, reformou o ensino universitário francês, em 1969.

¹⁰ No que diz respeito diretamente à educação, nesta segunda metade do século e para além das inúmeras iniciativas, reuniões, conferências e intervenções, a ação da UNESCO ficou assinalada pela publicação de dois relatórios de avaliação global que, na economia da linguagem corrente, estão ficando conhecidos pelos nomes dos presidentes das comissões que os elaboraram: Edgar Faure e Jacques Delors.

ideais de paz, de liberdade e de justiça social. Seus princípios são reiterados no conjunto dos documentos elaborados nos fóruns e conferências mundiais e regionais de Educação Para Todos.

Os chamados paradigmas do “aprender a aprender”, resultante da Conferência de Jomtien, na Tailândia, são reiterados, anualmente, em outros documentos, a exemplo da Declaração de Nova Delhi (1993), do Fórum Mundial de Educação em Dacar (2000), da Declaração do Milênio (2000), da Declaração de Cochabamba (2001), da Declaração de Tirija (2003) e da Declaração de Brasília (2004) e em Relatórios de Monitoramento de Educação para Todos, a partir de 2002/3.

Para contextualizar os antecedentes históricos do Movimento de *Educação para Todos*, objeto deste artigo, faz-se necessário abrir um breve parêntesis com a perspectiva de retomar, no cenário do advento no modo de produção capitalista, a estruturação de uma proposta de educação escolarizada em massa, para, no século XX, atender à formação de mão de obra ajustada às necessidades de reprodução do capital.

A proposição de *Educação para Todos*, em seus antecedentes históricos, pode ser associada ao campo dos direitos do homem em meio à Revolução Francesa, orientados pelos princípios do direito natural racionalista. Um bom exemplo é o documento resultante desse contexto, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Nela, afirma-se que

[...] a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos [...] **Art. 1º.** Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum. **Art. 2º.** A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a prosperidade, a segurança e a resistência à opressão. [...] **Art. 5º.** A lei não proíbe senão as ações nocivas à sociedade. Tudo que não é vedado pela lei não pode ser obstado e ninguém pode ser constrangido a fazer o que ela não ordene. **Art. 6º.** A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja

para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos (DECLARAÇÃO..., 1789).

Nesse contexto, inscrevem-se a gênese e a estruturação dos sistemas nacionais de ensino com forte influência dessas prescrições em todo o mundo civilizado. Alicerçado nesses preceitos básicos, o acesso à educação emerge como direito de todos e dever do Estado.

No âmbito econômico e político-ideológico, o “imperialismo clássico” vai se constituindo, lastreado na segunda fase da Revolução Industrial, que consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas com profundo impacto no processo produtivo em nível econômico e social. Iniciada na Grã-Bretanha, essa revolução expandiu-se pelo mundo, impulsionada pela busca de mercados e oportunidades para investimento de capital a partir do século XIX. O sistema internacional era tutelado pela política econômica e representava a hegemonia financeira da Inglaterra, durante o período de 1870-1913.

A concepção de imperialismo foi perpetrada por economistas alemães e ingleses no início do século XX. Esse conceito constituiu-se em duas características fundamentais: o investimento de capital externo e a propriedade econômica monopolista.

As ações efetivas dos países imperialistas resultaram no domínio dos povos de quase todo o planeta. Os principais países que adotaram a prática do Imperialismo foram: Reino Unido, França, Bélgica, Holanda, Itália, Alemanha, Portugal, Espanha, Países Baixos, Japão, Rússia, Estados Unidos e Império Otomano.

Porém, a maior parte dos capitalistas e da população desses países acreditava que as ações dos países imperialistas eram justas e até benéficas à humanidade em nome da ideologia do progresso e do desenvolvimento. A esse respeito, Fernandes (1995, p. 155) destaca: “Nos núcleos imperiais, a natureza e as conseqüências do processo global devem ficar fora do campo de visibilidade do senso comum. A ‘neutralidade ideológica’ emerge como uma imposição primordial”.

Desse modo, quando se considera a possibilidade de mapear os antecedentes da formulação da universalização da educação, toma-se a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) como um marco da expressão político-ideológica que se internacionaliza. Este, contudo, necessita ser integralizado à realidade social e educacional da-quele recorte histórico.

Segundo Alves (1998, p. 46), o manual didático do morávio Comênio (1592-1670), o ensino mútuo e monitorial de Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster¹¹ (1778-1838), na Inglaterra e nos Estados Unidos, e a proposta educacional de Condorcet (França, 1743-1794) expressam adesão à divisão do trabalho, elemento distintivo da manufatura, a partir da defesa da extensão dos serviços escolares. Tais teóricos preocupam-se com a redução dos custos como condição para a universalização da educação pública. Estes, dentre outros teóricos, podem ser apontados como precursores da *Educação para Todos*, tão largamente difundido em nossos dias.

O campo particular da educação escolar para a classe trabalhadora, na contemporaneidade, vai se constituindo de modo entrelaçado às necessidades postas pela forma de sociabilidade que substituiu o feudalismo. Sobre a temática, Tonet (2005, p. 221) esclarece:

Até o advento do capitalismo o acesso a esta esfera – mesmo assim de modo bastante diferenciado – era restrito às classes dominantes. Isso se justifica porque as qualificações necessárias àqueles que dirigiriam a sociedade e deteriam o controle do acesso aos bens materiais e espirituais não seriam necessários àqueles cuja única tarefa era o trabalho. Para estes, continuava sendo suficiente a educação para o trabalho. [...]. Com o advento do capitalismo [...] a educação passou a ocupar um lugar todo especial, porque passou a integrar cada vez mais profundamente o processo de produção.

Os resultados da educação institucionalizada, segundo Mészáros, atenderam, nos últimos cento e cinquenta anos, à intenção de não so-

¹¹ O objetivo de Lancaster, segundo Neves (2003), era demonstrar a viabilidade para transformar seu projeto pedagógico em um plano nacional para instruir os mais desfavorecidos da nação inglesa, fazendo da escola-sede, em *Borough Road*, um centro de promoção de novos professores.

mente prover “os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes”, servindo para mascarar ou encobrir as contradições do sistema. Seu caráter predador e expansionista, ao mesmo tempo em que encobre a alternativa de mudança radical da sociedade que hoje predomina, molda “o aceite pelos indivíduos ‘educados’ devidamente, em ambiente de dominação estrutural hierarquizada e de subordinação implacável à legitimação da ordem social estabelecida como ‘ordem natural’ supostamente inalterável” (MÉSZÁROS, 2004, p. 10).

Com os elementos das análises atuais, passados tantos momentos da história da humanidade, é possível constatar que a crescente internacionalização dos direitos humanos serve inclusive como propaganda que facilita as formas continuadas de expansão, acumulação e intensificação da exploração do capital sobre o trabalho na forma imperialista de *ser* do capital, evidenciando a contradição como elemento desse movimento histórico. O que se presencia é a dominação e a violação desses próprios direitos e a intensificação das desigualdades sociais. Este, outrossim, é o cenário que se caracteriza pelas tentativas de organização e expansão dos sistemas de educação. Essa realidade, no final do século XIX, sinaliza os anseios por *Educação para Todos*, como o resultado histórico do processo de consolidação da sociedade capitalista.

O início do século XX é marcado pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918). O avanço imperialista gerou conflitos entre as grandes potências, mudando radicalmente o mapa geopolítico da época. Ao longo da década de 1920, a influência da Grã-Bretanha na América Latina foi paulatinamente cedendo lugar aos Estados Unidos. Este processo atingiu seu auge em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, na Conferência de Chapultepec,¹² a partir da qual os EUA substituíram em definitivo a Europa como potência colonizadora.

¹² A Conferência de Chapultepec, convocada pelo México, ocorreu entre 21 de fevereiro e 8 de março de 1945. Essa conferência reuniu todos os países de América, com exceção da Argentina, na cidade de México, e tinha como objetivo reorganizar as relações interamericanas para adequá-las às novas realidades do poder mundial (Estados Unidos e União Soviética, na época).

Com a dominação imperialista estadunidense, emerge a visão norte-americana do pan-americanismo, como ficou conhecido o movimento continental que objetivou a integração nas áreas de segurança militar, de relações públicas, de comércio e investimentos e no campo de valores ideológicos das Américas. A Organização dos Estados Americanos (OEA) é criada englobando as três Américas, através da Primeira Conferência Internacional dos Estados Americanos (1899-1890), realizada em Washington DC. A experiência cooperativa promovida pela OEA insere-se na ampla realidade e nos propósitos do pan-americanismo. A este organismo regional são atribuídos poderes amplos, que incluem a intervenção nos Estados-membros, a ajuda ou cooperação técnica, a ordem continental e o incentivo ao desenvolvimento (AQUINO, 1999).

No campo das iniciativas internacionais para o estabelecimento da política educacional dos países denominados subdesenvolvidos, no que tange aos latino-americanos, onde se inclui o Brasil, bem como para a recomposição dos ideais do *Educação para Todos*, principalmente no pós-Segunda Guerra Mundial, a atuação da OEA será decisiva. Somando-se a essa influência, entra em cena a Organização das Nações Unidas (ONU).

A ONU constitui-se num organismo internacional criado no final da Segunda Guerra Mundial, com o propósito de manter a paz e a cooperação entre as nações. A necessidade desse organismo e o interesse em criá-lo foram expressos durante a guerra. Em 26 de junho de 1945, foi assinada a Carta das Nações Unidas, depois de dois meses de discussões que reuniram representantes de 50 países na cidade de São Francisco, na Califórnia. Em 24 de outubro, a carta entrou oficialmente em vigor. A nova instituição tinha como objetivos manter a paz e a segurança internacionais, desenvolver relações amistosas entre as nações e conseguir a cooperação internacional para resolver os problemas socioeconômicos, culturais e humanitários, de abrangência mundial.

Criada no âmbito das Nações Unidas, em 1948, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é referência obrigatória para o entendimento da história não somente econômica como também a educacional do continente latino-americano, nos últimos cinquenta anos.

Vale lembrar que, neste contexto, a influência europeia no continente americano não se ausenta de suas determinações. Ao contrário,

seus interesses são representados através da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). A OEI nasceu em 1949 como consequência do I Congresso Ibero-americano de Educação, realizado em Madrid, com a denominação de Oficina de Educação Ibero-americana e com o caráter de agência internacional. Em 1954, no II Congresso Ibero-americano de Educação, que teve lugar em Quito, decidiu-se transformar a OEI em organismo intergovernamental, integrado por Estados soberanos, e com tal caráter constituiu-se em 15 de março de 1957. No III Congresso Ibero-americano de Educação, celebrado em Santo Domingo, foram criados os primeiros Estatutos da OEI, em vigor desde 1985.¹³

No recorte temporal de 1980 aos dias atuais, período caracterizado pela vigente crise estrutural do capital, as iniciativas internacionais para a educação podem ser percebidas através das proposições da *Educação para Todos* (EPT) de abrangência mundial.

Essas orientações foram antecedidas pelo Projeto Principal de Educação (PPE), no âmbito regional da América Latina e Caribe, que perdurou de 1979 (Declaração da Cidade do México) até 2000 (Marco de Ação de Dakar), encerrando-se, em 2001, com a Declaração e Recomendações de Cochabamba.

A partir deste encontro, o PPE passa a constituir-se no Programa de Reformas Educativas para a América Latina e Caribe (PRELAC), que sistematiza suas orientações com base no Marco de Ação de Dakar, onde são estabelecidas as metas da Educação para Todos e as estratégias prescritas no PRELAC, para o período de 2000 a 2015.¹⁴ Na leitura do documento do PRELAC¹⁵ encontra-se o destaque dos cinco focos prioritários para a educação da América Latina e Caribe, a saber: 1– nos conteúdos e práticas da educação, para construir sentidos

¹³ Cf. site da OEI, disponível em <<http://www.oei.es>>. Acesso em: 20 de nov. 2007.

¹⁴ <<http://www.unesco.cl/revistaprelac/por/faqs.act>>. Acesso em: 1 de dez. 2007

¹⁵ Aprovado pelos Ministros de Educação da América Latina, em novembro de 2002, em Havana, Cuba, constitui a carta de consenso para as políticas educacionais da região. Esta declaração apresenta-se como uma contribuição estratégica para o cumprimento das metas do programa Educação para Todos (EPT), especialmente no que se refere à melhoria da qualidade da educação.

sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos; 2 – nos docentes e no fortalecimento de seu protagonismo na reforma educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos; 3 – na cultura das escolas para que se convertam em comunidades de aprendizagem e participação; 4 – na gestão e na flexibilização dos sistemas educacionais, para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida; 5 – na responsabilidade social pela educação, para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados.

Outra iniciativa internacional constituída a partir de 1991 subcreve-se no Plano de Ação do Hemisfério sobre Educação (PAHE), com abrangência em todo o continente americano, excluindo-se Cuba. Foi sistematizado e é atualizado através dos encontros das Cúpulas das Américas, cujo objetivo é a integração hemisférica e a constituição de uma Área de Livre Comércio das Américas (ALCA). O PAHE possui metas até o ano de 2010. Posteriormente, foi ratificado e enriquecido na II Cúpula (Santiago, abril de 1998) e na III reunião de Cúpula (Québec, abril de 2001). A educação foi uma das 23 linhas de trabalho acordadas na I Cúpula realizada em Miami (1994).

Ainda compondo o conjunto de empreendimentos internacionais no campo da *Educação para Todos*, em 1991, iniciam-se, coordenadas pela Agência Espanhola para a Cooperação Internacional (AECI) e pela coordenação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), as Conferências Ibero-americanas de Educação (CIE), com abrangência em 21 países que falam espanhol e português: 19 na região latino-americana e 2 na Europa, a saber, Espanha e Portugal. A educação tem um lugar importante nestas reuniões de Cúpulas e delas derivam diversos acordos e ações, mas não adotam a forma de um plano de ação com metas e prazos específicos.

No movimento de *Educação para Todos* (EPT) adota-se uma “visão ampliada de educação básica” – educação de crianças, jovens e adultos, dentro e fora da escola, ao longo de toda a vida. Em prol desse movimento, a partir de Dakar (2000), foram estabelecidas as seis metas da *Educação para Todos*: 1) acesso universal à educação primária; 2) redução da taxa de analfabetismo adulto à metade da taxa vigente em 1990; 3) expansão dos programas de desenvolvimento infantil; 4) me-

lhoria dos resultados de aprendizagem e assegurando pelo menos 80% de aprendizagem essenciais; 5) ampliação dos serviços de educação básica e de capacitação para jovens e adultos; 6) disseminação de informação relevante entre a população através de diversos meios a fim de contribuir para melhorar a qualidade de sua vida. As estratégias e ações para a consecução dessas metas são hoje acompanhadas pelos organismos internacionais UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A avaliação de fim de década no Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar (2000), no qual se decidiu estender até 2015¹⁶ o prazo para cumprir as metas, encarregou a UNESCO de coordenar esta segunda etapa de EPT.

Face à atualidade do debate referente à intervenção e ao consequente monitoramento do Banco Mundial na formulação e na efetivação das políticas educacionais nos países periféricos, em atendimento às necessidades impostas pelo capital em crise, abriremos um breve parêntese para especificar, em breves linhas, as funções político-ideológicas assumidas por este organismo.

As análises produzidas pelos críticos ao neoliberalismo entendem que a crise estrutural¹⁷ das economias centrais atingiu, numa escala global, todas as formas de capital, provocando a deterioração do controle dos Estados nacionais sob os fluxos de capitais produtivos e financeiros. Essas mudanças no sistema capitalista mundial foram acompanhadas pelo progressivo declínio da influência das concepções do Estado Keynesiano que havia dominado as políticas macroeconômicas desde o Pós-Guerra. Nos anos de 1970, a política econômica passou a sofrer as influências das teorias monetaristas neoliberais, construindo, desse modo, o alicerce ideoló-

¹⁶ No caso brasileiro, o prazo para cumprimento dessas metas foi prorrogado para 2022, ano em que o Brasil completa o seu bicentenário da Independência.

¹⁷ De acordo com Mészáros, a crise atual do capitalismo é diferente das crises anteriores, conhecidas como crises cíclicas. Confere esta situação de crise ao imperialismo extremamente endividado, comandado pelos Estados Unidos da América, o qual batizou de Imperialismo de Cartão de Crédito. O capitalismo que ora se presencia é ditado por um Complexo Militar Industrial, financiado diretamente pelo Estado Americano na produção científica e tecnológica, inviabilizando a concorrência da economia civil e produzindo mais dependência e subordinação dos demais países aos EUA. Além do que impõe regras a toda sociedade denominada globalizada sob a coordenação de organismos internacionais, tais como FMI, Banco Mundial, BIRD e outros. MÉSZÁROS, István. *A crise atual*. São Paulo: Ensaio, 1998. p. 160-179 (Cadernos ensaio, 17).

gico da condução das políticas globais, fundamentando a atuação das políticas do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), particularmente nos chamados países pobres (SOARES, 2007).

Esse processo provocou, a partir dos anos de 1980, o agravamento da crise do endividamento nos países periféricos, abrindo espaço ao Banco Mundial e ao conjunto dos organismos multilaterais de financiamento,¹⁸ a desempenhar o principal papel de agentes no gerenciamento das relações de crédito internacional e na definição de políticas de reestruturação econômica, através de programas de ajuste estrutural.

Desse modo, o Banco Mundial passa a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar na própria legislação dos países pobres. Vale lembrar que o ajuste estrutural efetuado pelo Banco requer um acordo prévio com o FMI, que condiciona uma ampla e severa exigência macroeconômica e setorial, além de assumir o comando de alguns programas específicos nas áreas de saúde e educação.

A redefinição na estrutura organizacional (1950) do Banco Mundial antes relativamente voltado para fomento e indução de investimentos passa a ser o agenciador do capital, resguardando, mais uma vez, os interesses dos grandes credores internacionais, cujo objetivo é exclusivamente assegurar o pagamento da dívida externa contraída pelos chamados países em desenvolvimento (daí a imposição de políticas de reestruturação neoliberal, tais como reformas institucionais em todos os níveis, incluindo a educação em suas diversas modalidades; política de avaliação; abertura e privatização da economia; equilíbrio orçamentário e ajuste financeiro, sobretudo a redução dos gastos públicos), sob a alcinha de adequá-los aos novos requisitos do capital globalizado. A respeito dessa colossal e prodigiosa tarefa atribuída à educação, Leher nos

¹⁸ O Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) e, mais recentemente, passou a coordenar o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). A criação dessas instituições no interior do grupo Banco Mundial são também marcos da mudança de sua atuação. A IFC, o MIGA e o BIRD são entidades jurídicas e financeiramente distintas, mas, embora o BIRD tenha a tutela dos serviços administrativos, todas estas instituições são subordinadas ao mesmo presidente.

lembra que, para o Banco Mundial, os sistemas de educação e demais instituições públicas (jurídicas e financeiras) podem ajudar a estabelecer as regras e disseminar a confiança na inserção dos países pobres à nova era global, assim como “aliviar a pobreza extrema, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política” (LEHER, 1998, p. 101).

Percebe-se nas propostas de implementação das políticas educacionais um violento controle e o monitoramento do Banco Mundial que se apresenta mediante diferentes programas avaliativos para as várias modalidades de ensino, que vão desde a educação infantil ao ensino superior, determinando, sobretudo, a legislação educacional; os Parâmetros e Diretrizes Curriculares; a formulação e gestão de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e os fundos de investimentos na educação.

É válido destacar que os princípios e as concepções que vêm balizando, sistematicamente, o Movimento de Educação para Todos, em âmbito mundial, norteando e definindo as diretrizes das políticas educacionais nos países periféricos, são fortemente monitorados pelo Banco Mundial ao lado da Unesco, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do PNUD. A título de ilustração, podemos destacar as Conferências Mundiais de Educação para Todos, realizadas em Jomtien (1990), e Dakar (2000), as Conferências Ibero-Americanas de Educação para Todos, as Sessões do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação (Promedlac), os Fóruns Internacionais Consultivos sobre Educação para Todos, as Reuniões do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, as Semanas de Ação Mundial e as Semanas de Educação para Todos.

Numa linha de continuidade das reflexões anteriores, podemos concluir que o Banco Mundial passou a ser o agente motivador na promoção e no financiamento de projetos integrados dos governos estaduais e federais, destacando a educação básica como primordial na redução da pobreza nos países periféricos.

Por fim, desvelamos, a partir do exame crítico desses documentos, o falso discurso da *Educação para Todos*, inclusive aquele relativo ao

ensino superior, que, nutrido pelas recomendações políticas do Banco Mundial para solucionar a problemática educacional, centra-se, fortemente, na defesa de uma ampla reforma na educação nos países pobres, focalizando o ensino básico como prioridade mundial. Nessa perspectiva, a política educacional apresenta a lógica mercantil e gerencial como aquela a ser consolidada pelas reformas em todos os níveis educacionais.

Bibliografia

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 1998. Tese (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

SOARES, José Rômulo. *O neopragmatismo como eixo estruturante da educação frente à crise do capital contemporâneo*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

AQUINO, Rubim Santos Leão de; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos; LEMOS, Nivaldo Jesus Freitas de. *História das sociedades americanas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1999.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão -1789. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 20 maio 2014.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. *Outubro*: Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4, 2000.

_____. *A educação para além do capital*. Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 28 jul. 2004. Trad. de T. Brito. Disponível em: <http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html>. Acesso em: 23 mar. 2005.

NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10 maio 2004.

_____. *O Marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos*. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2004.

_____. *Revista PRELAC- Educação para Todos*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2007.

FAURE, E. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand; Difusão Européia do Livro, 1974.

PASQUALOTTO, Lucielle Cristina. Capitalismo e Educação. *Revista Faz Ciência*, Maringá, v. 8, n.1, p. 325-342, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/viewArticle/354>>. Acesso em: 20 maio 2014.

TONET, Ivo. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

O PAPEL DO BANCO MUNDIAL NA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL: estratégias e inserção na política educacional brasileira

*Maria das Dores Mendes Segundo
Susana Jimenez*

Na análise dos teóricos do campo marxista, as políticas educacionais no Brasil, particularmente nos anos de 1990, configuram-se como uma irrestrita submissão às recomendações de organismos internacionais de educação, especialmente aquelas formuladas pela Unesco e pelo Banco Mundial. Analisar as estratégias do Banco Mundial no que se refere às suas orientações, determinações e inserções nas políticas educacionais no Brasil representa o desafio deste artigo. Para tanto, compartilhamos com as formulações de vários autores, sobretudo Mészáros, Kruppa, Leher, Fonseca, dentre outros.

Após um período de crescimento econômico sem precedentes, o mundo capitalista passa a enfrentar, a partir de 1971, uma desaceleração da economia que foi atribuída, a princípio, à elevação do preço do petróleo no mercado internacional. Entretanto, a suposta queda de rentabilidade no setor produtivo foi se configurando e resultou na conversibilidade ouro/dólar que, aos poucos, redefiniu-se, à primeira vista, como mais um ciclo de crise econômica, que se estende pelas décadas seguintes, expressando, desse modo, as contradições inerentes à própria dinâmica da acumulação capitalista, representada na manifestação do

encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos, o que Mészáros (2002) denomina como uma crise estrutural¹⁹ do sistema orgânico completo do capital, sem precedentes na história da humanidade.

Trata-se, assim, na concepção desse autor, de um irremediável sistema *centrífugo*, no qual as partes conflituosas e internamente antagônicas pressionam em muitos sentidos diferentes. Este antagonismo estrutural prevalece em todo lugar, do menor *microcosmo* (dimensão intelectual/cultural) constitutivo ao *macrocosmo* (dimensão material), abarcando as relações e estruturas reprodutivas mais abrangentes. E é, precisamente, porque o antagonismo é *estrutural* que o sistema do capital é – e sempre deverá permanecer assim — *irreformável e incontrolável*.

As análises produzidas pelos críticos ao neoliberalismo entendem que a crise estrutural²⁰ das economias centrais atingiu, numa escala global, todas as formas de capital, provocando a deterioração do controle dos Estados nacionais sob os fluxos de capitais produtivos e financeiros. Estas mudanças no sistema capitalista mundial foram acompanhadas pelo progressivo declínio da influência das concepções do Estado Keynesiano que havia dominado as políticas macroeconômicas desde o Pós-Guerra. Nos anos 1970, a política econômica passou a sofrer as influências das teorias monetaristas neoliberais, construindo, desse modo, o alicerce ideológico da condução das políticas globais e fundamentando a atuação das políticas do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), particularmente, nos chamados países pobres (SOARES, 1996).

¹⁹ Expansionista, destrutivo e, no limite, incontrolável, o capital assume cada vez mais a forma de uma crise endêmica, crônica e permanente, com a irresolubilidade de sua crise estrutural, fazendo emergir, na sua linha de tendência já visível, o espectro da destruição global da humanidade, sendo que a única forma de evitá-la é colocar em pauta a atualidade histórica da alternativa *societal* socialista (ANTUNES apud MÉSZÁROS, 2000).

²⁰ De acordo com Mészáros, a crise atual do capitalismo é diferente das crises anteriores, conhecidas como crises cíclicas. Confere esta situação de crise ao imperialismo extremamente endividado, comandado pelos Estados Unidos da América, o qual foi batizado de Imperialismo de Cartão de Crédito. O capitalismo que ora se presencia é ditado por um complexo Militar-Industrial, financiado diretamente pelos Estados Unidos, na produção científica e tecnológica, inviabilizando a concorrência da economia civil e produzindo mais dependência e subordinação dos demais países aos EUA.

Esse processo provocou, a partir dos anos de 1980, o agravamento da crise do endividamento nos países periféricos, abrindo espaço ao Banco Mundial e ao conjunto dos organismos multilaterais de financiamento²¹ para desempenhar o principal papel de agentes no gerenciamento das relações de crédito internacional e na definição de políticas de reestruturação econômica, através de programas de ajuste estrutural.

Desse modo, o Banco Mundial passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar na própria legislação dos países pobres. Vale lembrar que o ajuste estrutural efetuado pelo Banco requer um acordo prévio com o FMI, que condiciona uma ampla e severa exigência macroeconômica e setorial, além de assumir o comando de alguns programas específicos nas áreas de saúde e educação.

Na redefinição na estrutura organizacional (1950), o Banco Mundial, antes relativamente voltado para fomento e indução de investimentos, passou a ser o agenciador do capital, resguardando, mais uma vez, os interesses dos grandes credores internacionais, cujo objetivo é exclusivamente assegurar o pagamento da dívida externa contraída pelos chamados países em desenvolvimento, daí a imposição de políticas de reestruturação neoliberal, tais como abertura e privatização da economia, eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, equilíbrio orçamentário e liberação financeira, sobretudo a redução dos gastos públicos, sob a alegação de adequá-las aos novos requisitos do capital globalizado. Segundo Leher (1998, p. 139), nesse contexto, foram reeditados os pressupostos da Teoria do Capital Humano²² e, por

²¹ O Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) e, mais recentemente, passou a coordenar o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). A criação dessas instituições no interior do grupo Banco Mundial são também marcos da mudança de sua atuação. A IFC, o MIGA e o BIRD são entidades jurídicas e financeiramente distintas, mas, embora o BIRD tenha a tutela dos serviços administrativos, todas estas instituições são subordinadas ao mesmo presidente.

²² Os pressupostos da Teoria do Capital Humano, à qual está filiado Milton Friedman, tiveram origem na Escola de Chicago, nos anos 70 do século XX. Bastante criticadas nos anos 1980, mas resgatadas nos anos 1990, as teorias de Milton Friedman ganharam destaque por condenarem a intervenção do Estado na economia e atribuírem às forças

consequente, ressignificou-se o papel estratégico da educação no “alívio” à pobreza.

Dito de outro modo, o setor da educação passou a fazer parte de uma agenda “positiva” preconizada pelo Banco Mundial, assumindo a tarefa de promover a inserção dos países periféricos à almejada economia globalizada. Este Banco prescreve a necessidade de investimento mínimo na educação básica universal, priorizando o ensino primário, de acordo com as potencialidades de cada país envolvido.

Com esse propósito, o documento *Estratégias e Prioridades*,²³ publicado pelo Banco Mundial (1996, p. 34), reforça a relação da educação com o crescimento econômico, estabelecendo como condição prévia a estabilidade econômica nos países periféricos:

Las inversiones en recursos humanos no serán eficaces a menos que los gobiernos establezcan un sistema económico que asegure la existencia de estabilidad macroeconómica, mercados abiertos al comercio y a la inversión, la estructura correcta de incentivos, políticas satisfactorias para el sector social y mercados eficientes de capital y mano de obra. No se trata de escoger entre la realización de inversiones en recursos humanos y la aplicación de políticas económicas acertadas: ambos elementos son imprescindibles. Actúan en forma paralela y se refuerzan mutuamente en la tarea de reemplazar el círculo vicioso de la pobreza con el círculo virtuoso del crecimiento y el progreso.

Empenhado no ajuste estrutural dos países pobres para um melhor condicionamento às políticas neoliberais, o Banco modifica o seu discurso como forma de construir bases de legitimidade, passando a adotar linhas de

de mercado a capacidade de resolver os desequilíbrios econômicos. Para Friedman, a educação possui uma função reprodutivista de abastecer o mercado de trabalho, funcionando como “capital humano” a ser financiado pelo Estado no suprimento das necessidades da economia. A educação teria a função de provocar o crescimento econômico e o incremento da renda das pessoas.

²³ Informe político *Estratégias y prioridades*, publicado em agosto de 1996. Disponível no sítio eletrônico [www.oit.org.pe/spanish/260ameri/oitreg/activid/proyectos/ Capítulo III, Principales Programas Del Banco Mundial Ejercicio De 1996. actrav/edob/politicas/pliesitperdoc.html](http://www.oit.org.pe/spanish/260ameri/oitreg/activid/proyectos/Capítulo%20III,%20Principales%20Programas%20Del%20Banco%20Mundial%20Ejercicio%20De%201996.actrav/edob/politicas/pliesitperdoc.html). Acesso em: 28 dez. 2003.

financiamento voltadas para os programas de “alívio à pobreza”. As recomendações do Banco que aparecem como mudanças para superar as políticas mal sucedidas anteriormente em tais países, na verdade, é uma estratégia de adaptação à realidade do capitalismo, que, no plano do discurso, comporta-se agora de modo flexível, mas nem por isso menos dominante.

Segundo Leher (1998), o Banco Mundial avalia que a educação sozinha não gera crescimento econômico, precisando de outros investimentos macroeconômicos e sociais “favoráveis”, que acabam por desencadear políticas compensatórias. Ainda, de acordo com o referido autor, essas medidas são proposições “operantes”, as quais autorizam o Banco a modificar a agenda política dos países dependentes, implementando reformas institucionais nos mais diversos segmentos sociais.

Em conformidade com Leher, Soares (1996) analisa que os programas sociais impostos pelo Banco Mundial possuem um caráter compensatório destinados a atenuar as tensões sociais gerais, resultantes do ajuste econômico. “O combate à pobreza tem um caráter instrumental onde os programas sociais visam garantir o suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico” (SOARES, 1996, p. 28-30).

Nesse contexto, a educação é proclamada como um instrumento de redução da pobreza, mas, principalmente, como fator fundamental para a formação de “capital humano” necessário aos requisitos do novo padrão de acumulação do capital. É por esta razão que atualmente assistimos à implementação de reformas educacionais na maioria dos países periféricos.

Essas reformas educacionais caracterizam-se pela promoção da acomodação desses países às novas divisões internacionais do trabalho, que ao mesmo tempo, têm como base a redução do sistema educacional ao ensino elementar e atende às exigências dos organismos internacionais de limitar os gastos educacionais. Assim, com uma conotação política e ideológica bastante definida, essas reformas, segundo Leher (1998, p. 186), “são dirigidas a uma categoria importantíssima em termos políticos: os excluídos, agora redefinidos como pobres”.²⁴

²⁴ A nosso ver, o termo excluído se refere aos trabalhadores que não estão formalmente inseridos no mercado de trabalho assalariado, mas estão incluídos nas relações de pro-

De acordo com Leher (1998), o Banco Mundial, para conseguir o ajuste estrutural, adota como uma das estratégias a reforma gerencial do sistema educacional, pois na sua avaliação os países em desenvolvimento são altamente incompetentes na administração pública dos recursos. Estas modificações impostas pelo Banco Mundial vêm apresentando conseqüências determinantes para o sistema educacional brasileiro.

A autonomia da escola, sob a ótica da descentralização dos recursos, significa, portanto, o modo do governo garantir o controle do ajuste estrutural sócio-econômico. [...] A gestão eficiente do sistema educacional deve seguir os moldes empresariais, no sentido de redução dos gastos do setor. Daí a prioridade com o ensino elementar, o fluxo escolar, o currículo adequado ao mercado de trabalho e ao local (LEHER, 1998, p. 211).

Ao definir como prioridade o ensino fundamental, o Banco vem fazendo uma “releitura” da educação mundial compreendida como a principal variável para que as comunidades e os países periféricos ultrapassem a linha da pobreza. Tal compreensão expressa a concepção de que a classe trabalhadora deve ter acesso apenas a uma educação mínima. A primazia pelo ensino elementar objetiva a formação para o mercado de trabalho, visando à flexibilidade, à formação dos valores e atitudes favoráveis à lógica do capital (LEHER, 1998).

Para Kruppa (2001), a atuação do Banco Mundial no Brasil, nesse período, está focalizada em três aspectos: a atuação abrangente e sistêmica do Banco na educação brasileira; a relação entre o Banco e o governo no processo de privatização na educação e a forma de organização dessa instituição que se apresenta como “Banco do Conhecimento”.

A interferência do Banco Mundial na educação escolar no Brasil vem se acentuando, passando de projetos pontuais ou localizados para uma atuação mais sistemática e abrangente, tanto na definição de concepções teórico-metodológicas, quanto nas formas de

dução capitalista, embora de maneira marginal. Os pobres, que em alguma medida são consumidores dos bens e serviços dessas relações, assumem determinadas funções necessárias ao funcionamento sociometabólico do sistema de mercado.

atendimento a diversas modalidades de ensino e paradigmas socioeducacionais. No detalhamento das condicionalidades impostas à educação, é possível destacar o tratamento dispensado a cada uma dessas modalidades.

Com relação à educação infantil, a proposta do Banco Mundial aparece de forma ‘humanitária’, uma vez que defende o atendimento da saúde da criança, independentemente da classe social a que pertença. O Banco ainda propõe que a população de baixa renda seja atendida em parceria com as Organizações Não Governamentais (ONGs) e que todos os custos, inclusive o pagamento de pessoal, sejam assumidos por essas entidades.

Quanto à educação básica, o Banco vem redefinindo suas funções ao longo de sua administração. Se antes, nos anos de 1970, estabelecia este nível como sendo o mínimo de reposição educacional destinado às pessoas de baixa escolaridade (*o minimum learning basic*), agora o ensino fundamental constitui a meta principal a ser alcançada pela escola regular para a população entre 6 e 14 anos. O Banco Mundial recomenda que a oferta da escolarização desse nível seja assumida pelo setor público, de preferência com apoio das parcerias com o setor privado e as ONGs.

Sobre o ensino médio, o Banco Mundial entende como sendo o segundo ciclo do secundário e que deve estar disponível àqueles que demonstrem capacidade para segui-lo. Recomenda a oferta de bolsas de estudo e que sua oferta seja feita, prioritariamente, pelo setor privado.

No que se refere ao ensino superior, o Banco afirma ser ele espaço para atuação exclusiva do setor privado, sugerindo um sistema de bolsas de estudo, destinadas aos alunos competentes, mas com renda insuficiente.

Baseado nessas diretrizes, o Banco Mundial vem propondo, ao mesmo tempo, descentralização de gestão e padronização de currículos e de sistemas de avaliação. Para essa finalidade, disponibiliza aos países pobres, recursos mínimos, assessorias e informações, através de cursos e *sites* especiais, onde podem ser encontrados modelos e ferramentas para orientá-los. Estes instrumentos têm sido utilizados pelo processo de reforma implantado nos anos de 1990 para a educação no Brasil.

Outro aspecto que define a política de inserção do Banco Mundial na educação são as formas de financiamento e gestão de recursos. Nos projetos de empréstimos financiados, todos os países-membros são submetidos a uma padronização de políticas, cujo objetivo é adotar uma administração “racionalizada” de qualidade, com o propósito final de privatização das políticas sociais e da educação.

Leher (1998) defende a tese de que a imposição norte-sul do capitalismo decorre da substituição da lógica do público pela lógica do privado no interior da esfera pública. Esse princípio vem da supremacia das exigências da acumulação de capital sobre as “necessidades” do trabalhador. Ainda de acordo Leher, a ampliação do capitalismo globalizado não acontece somente em termos econômicos, mas em termos sociais e culturais, em que a educação como política pública está em crescente processo de mercantilização.

É com este fim que o Banco Mundial vem, ao longo dos anos, nos países periféricos, articulando um sistema educacional com configurações preestabelecidas, que, por um lado, oferece “vantagens comparativas”, financiando alguns projetos educacionais, por outro, submete esses países às suas concepções, aos seus conhecimentos, às suas assessorias, a um ordenamento sistêmico de recursos e, sobretudo, a seus ideais.

Nesse sentido, a presente política do Banco Mundial não se restringe a financiar a construção de prédios e a compra de equipamentos, mas determina as reformas educacionais, intervindo no planejamento do sistema educacional e nas políticas sociais como um todo.

Segundo Kruppa (2001), “as nossas reformas” têm até surpreendido a própria equipe do Banco Mundial no que se refere ao aperfeiçoamento da forma organizacional. Significa dizer que as nossas políticas voltadas para a educação assumiram de forma ampla todo o princípio da racionalidade administrativa, divulgando a qualidade como algo possível de ser alcançado na escola pública através de uma “boa administração” e do comprometimento dos profissionais da educação.

De acordo com seus defensores, a nova forma de administração do modelo neoliberal colocou em evidência uma estrutura burocrática de não racionalidade de custos em que os sistemas educacionais brasileiros apoiavam-se, daí estabelecer-se como alternativa de modelo ideal

a gerência pública, a descentralização administrativa e de recursos financeiros. Acreditam, assim, que estas medidas possibilitariam uma maior autonomia às unidades escolares, reduzindo os riscos ou perturbações externas indesejadas ao sistema.

Num processo de crise do capital, a escola, na sua forma pública, foi até incentivada pela nova ordem econômica neoliberal que “compreendeu” ser ela importante, não apenas no sentido de estimular o mito da mobilidade social, mas de despertar nos indivíduos a necessidade do trabalho cooperativo, ordenado, criativo e específico. Com base nessas concepções, a escola passou a ser objeto de debates e propostas de reestruturação da educação no final do século XX.

A cooperação do Banco Mundial no financiamento de créditos para a educação inclui um conjunto de políticas educacionais, com o objetivo de integrar a política de desenvolvimento idealizada pelo Banco para a comunidade internacional. Outra tendência é atribuir à educação o caráter compensatório, percebido como meio de alívio da situação de pobreza, em períodos de ajustamento econômico.

Tomando por base a investigação das duas últimas décadas, Fonseca (2000) analisa a proposta de cooperação técnica e financeira e o papel do Banco Mundial no âmbito da educação brasileira. Segundo esta autora, a principal função do Banco Mundial é manter seu poder político, ao se tornar

[...] o grande articulador da dívida externa mundial, significando que ele está no centro do poder internacional, podendo restringir seus recursos para determinado país, bem como influenciar o fluxo de recursos de outras agências para certo país (FONSECA, 2000, p. 60).

O alvo fundamental do Banco Mundial é auxiliar o governo americano na execução de sua política externa. Caso os países-membros não estejam articulando bem suas políticas internas com os interesses do grande capital, monitorados pelo FMI e demais organismos internacionais do império, serão condenados a sanções econômicas, fenômeno rotineiro e necessário ao controle da ordem mundial de um único país: EUA.

De acordo com Fonseca, quando o Banco Mundial passou a financiar o setor da educação, adotou o mesmo tipo de crédito que financiava a área econômica. Isto resultou numa operação complicada e desvantajosa para a educação, pois enquanto a área da economia conta com o lucro para a recuperação das despesas, o setor da educação não cobre nem as taxas capazes de compensar o investimento financeiro.²⁵ Assim a referida autora descreve:

Os empréstimos destinados à educação fazem parte de um modelo de financiamento denominado *hard*, especialmente concebido para financiar a área comercial. [...] o Banco participa, em tese, em metade dos recursos destinados a um projeto e o país tomador participa com a outra metade. Este é o chamado modelo de co-financiamento, em que o tomador deve gastar, primeiro, segundo um cronograma anual prefixado. Esse gasto antecipado, chamado de contrapartida nacional é feito em moeda nacional correspondente ao dólar prefixado (FONSECA, 2000, p. 63).

O que é mais grave nessa transação é que os “recursos provenientes do Banco Mundial para a educação brasileira fazem parte da nossa dívida externa, acarretando todos os custos financeiros, administrativos e políticos próprios de qualquer acordo financeiro” (FONSECA, 2000, p. 60).

É válido observar, mais uma vez, que, na maioria dos documentos do Banco Mundial, percebemos a exigência da eficiência e da eficácia na gerência dos negócios públicos e sociais nos países pobres. Para tanto, apresenta como prescrição a adoção da modernização administrativa de cada setor financiado, assim como a redução ou a racionalidade na utilização dos recursos.

²⁵ O Banco possui outras linhas de crédito mais baratas para financiar o setor social, como a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), destinada aos países de baixa renda *per capita*. Segundo o Banco, o Brasil não faz parte dessa categoria. A assistência da AID concentra-se nos países mais pobres e proporciona empréstimos sem juros. A AID depende das contribuições dos seus países-membros mais ricos, entre os quais alguns países em desenvolvimento. Disponível em: www.bancomundial.com.br. Acesso em: 30 jul. 2004.

Leher (1998) assinala que o problema dos países pobres não é decorrente da ineficiência ou eficácia no uso dos recursos públicos, mas provém da própria contradição do capitalismo, que resulta na desigualdade da distribuição das riquezas socialmente produzidas.

Por fim, Fonseca (2000, p. 67) arremata que existe uma influência determinante do Banco na definição da política social brasileira, pois a concessão de empréstimos está atrelada a determinadas condicionalidades, as quais impõem uma série de negociações que duram de cinco a dez anos, incluindo a “fixação de cláusulas financeiras e gerenciais, até a fixação de diretrizes educacionais, entre elas, definição do nível de ensino a ser financiado, assim como as regiões a serem beneficiadas pelo acordo” (FONSECA, 2000, p. 67).

Com apoio nas análises de Mészáros, compreendemos que, de tempos em tempos, o sistema, de forma global, enfrenta crises violentas e colapsos que não advêm de fatores exógenos, mas justamente do caráter contraditório do processo capitalista de produção. O capital necessita expandir-se apesar e em detrimento das condições necessárias para a vida humana, levando aos desastres ecológicos e ao desemprego crônico, isto é, à destruição das condições básicas para a reprodução do metabolismo social (MÉSZÁROS, 1998, p. 152).

Com base num exame crítico e radical, a partir das contribuições de Mészáros, retomamos diversos aspectos apresentados ao longo do texto, que são relevantes para a compreensão dos preceitos e das diretrizes do Banco e sua intervenção na política educacional. Observamos, outrossim, que o argumento do Banco Mundial para explicar o ajuste estrutural nos chamados países periféricos, sobretudo nos sistemas educacionais é que estes detêm diversos problemas, dentre os principais, podemos elencar: má administração e ineficiência nos gastos públicos; professores despreparados; carência de um sistema de eficiência interna, pois as repetências e as evasões aumentam os custos da educação; má escolha das prioridades educacionais ao serem direcionados recursos para o ensino público secundário, médio e superior.

Para tanto, o Banco recomenda, através de seus “pacotes”, uma educação básica com maior eficiência interna e uma efetiva redução dos custos educacionais propondo as seguintes medidas: treinamento de do-

centes, revisão dos métodos pedagógicos e utilização de novos recursos materiais no ensino como a televisão e a informática, assim como a expansão do número de matriculados por sala de aula.

Na nova ordem social econômica em que as ideias liberais se reafirmam como instrumento do retorno do aumento das taxas de juros e do crescimento da acumulação do capital, o Banco Mundial, ao substituir a Unesco (1984) na coordenação de projetos sociais, sobretudo na educação, está imprimindo a sua ideologia nas políticas educacionais, que se revela na redução dos custos sociais, elegendo como tom do seu discurso a relação entre a educação e o desenvolvimento socioeconômico dos países pobres.

Dito de outro modo, o Banco Mundial assumiu a direção das políticas de financiamento da educação no mundo capitalista, sobretudo nos países “em desenvolvimento”, com o propósito singular de comprometê-los com a nova ordem econômica autodenominada de globalização.

Em síntese, a educação pública-estatal foi debelada pelo Banco que, alçado de poder, impõe uma educação mundial voltada aos interesses do mercado, à estabilização econômica e ao princípio de governabilidade, indispensáveis ao processo de acumulação ampliada do capital.

Bibliografia

BANCO MUNDIAL. *Educação Municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados*. Brasil: Banco Mundial, 2003. 2v.

_____. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2003.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação a distância. In: PRETTI, Nelson De Luca (Org.). *Globalização & Educação*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000. 116p. (Coleção livros de bolsa. Serie Terra Semeada).

KRUPPA, S. M. P. *O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90*. São Paulo: ANPED, 2001.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MÉSZÁROS, István. *A crise atual*. São Paulo: Ensaio, 1998. p. 160-179. (Cadernos ensaio, 17).

_____. *A crise estrutural do capital*. *Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas*, São Paulo, n. 4, 2000.

_____. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Unicamp; Boitempo, 2003.

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

RIBEIRO, M. G. M.; SOUZA, F. H. Acomodações neoliberais na educação e as estratégias do Banco Mundial. *Revista PUCViva*, v. 4, n. 13, p. 15-19. jul. 2001.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASE, Lívia de; WARDE, M. J.; Haddad, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 15-38.

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EMPREGABILIDADE: o receituário empresarial para a educação no Brasil²⁶

*Helena Freres
Jackline Rabelo*

Este artigo trata da inserção dos empresários na educação a partir da década de 1970, analisando, com base na ontologia marxiana, o receituário empresarial para o campo da educação no Brasil, com ênfase nas categorias desenvolvimento e empregabilidade, que visam adequar a educação às necessidades do capital. Para isso, recorreremos basicamente às conferências ocorridas no 5º. Telecongresso Internacional de Educação organizado pelo SESI, em parceria com a UNESCO e com a Universidade de Brasília, sob o tema *Educação, Desenvolvimento e Competitividade*, ocorrido em outubro de 2007, contando com teleconferencistas das mais diversas áreas e de diversas instituições financeiras – como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) – e educacionais de nível superior. A inserção dos empresários na área da educação ganhou força e foi posta

²⁶ Este artigo é um desdobramento da nossa Dissertação de Mestrado: FRERES, Helena. *A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

por eles como a categoria central no crescimento socioeconômico. Segundo os empresários, “[...] educação e desenvolvimento são conceitos complexos, que têm múltiplas faces: social, econômica, política e cultural. Só se desagregam para efeitos didáticos, mas constituem um todo”,²⁷ cujo entrelaçamento, para a classe empresarial, é fundamental para o desenvolvimento econômico de uma nação que, para ser rica, precisaria colocar-se num patamar de competitividade. Assim, dentro dessa lógica de mercado, a educação torna-se o pré-requisito básico para a promoção do desenvolvimento de um país, pois, como foi dito acima, educação e competitividade seriam imprescindíveis para se atingir o máximo de crescimento, já que “nenhum país desenvolvido chegou à situação de hoje sem uma escola democrática, de qualidade, para todos os seus cidadãos”.²⁸ Alimenta essa lógica o discurso de que o desenvolvimento econômico atenderia principalmente às genuínas necessidades humanas, identificando, no plano da aparência, os interesses inconciliáveis entre trabalho e capital.

De que forma esse desenvolvimento atenderia às necessidades de todos? Apontam os empresários que, para atingir o fim proposto, o desenvolvimento teria que possuir três dimensões: econômica, social e humana. A primeira tratar-se-ia do crescimento e da sustentabilidade da economia, com a finalidade de produzir mais riqueza. A segunda diria respeito à distribuição dessa riqueza produzida para toda a sociedade. A terceira dimensão trataria do bem-estar pessoal. Nesse sentido, a educação passaria a ser primordial para o desenvolvimento econômico, e este não poderia caminhar sem estar lado a lado com essas dimensões.

Machado²⁹ (2007) apresentou qual o conceito de educação de qualidade e qual a conexão entre educação e desenvolvimento. Segundo a teleconferencista, que se coaduna com o discurso dos empresários,

²⁷ Pronunciamento *Empreendedorismo: um novo passo em educação*, da Unesco no Brasil. São Paulo, maio de 2004. Acesso, em 1 de agosto de 2007, ao texto disponível na página <http://www.unesco.org.br/noticias/opinio/index/index_2004/pitagoras/mostra_documento>.

²⁸ Idem.

²⁹ Representante do Brasil na UNESCO, em Paris. 5º Telecongresso *Educação, Desenvolvimento e Competitividade*, 2007.

hoje o “acesso à educação é muito importante. É importante para qualificar as pessoas para a vida, para a atividade laboral. É importante para o conhecimento, para a empregabilidade” e “não para o emprego”, acrescenta. Machado lembra ainda que, para uma pessoa superar a pobreza, necessita de, no mínimo, 12 anos de educação. “Somente dessa forma é que uma pessoa terá uma participação plena e proativa na vida social”, afirma. Lembremo-nos de que 12 anos correspondem ao mínimo de ensino que deve ser oferecido às populações do “Grupo dos ricos”, os países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Mas somente o acesso à educação não seria o bastante, afirma Machado (2007). Para a mencionada teleconferencista, seria preciso uma educação de qualidade, e por educação de qualidade, a representante do Brasil na Unesco em Paris, com base no documento elaborado pelos ministros da educação na América Latina e Caribe (Programa Estratégico para a Educação na América Latina e Caribe – PRELAC em 2002), entende ser uma educação que forme para o empreendedorismo, para saber lidar com as situações postas pelo cotidiano e resolvê-las de forma criativa. Em outras palavras, que o indivíduo aprenda a lutar pelos seus ideais e não tenha medo de colocá-los em prática. Aliás, o Senador Cristovam Buarque afirmou, na mesma conferência, que “um dos objetivos da educação é fazer com que a criança lute pela sua vida e pela vida da sua Comunidade” para que, assim, possa mudar o mundo, já que “alunos que progredem pessoalmente na vida podem contribuir muito com a economia” (PASTORE).³⁰ Do contrário, de acordo com essa concepção, esse indivíduo estaria condenado ao fracasso e as pessoas não sairiam da sua condição de miséria.

Em se tratando da educação dos países ditos em desenvolvimento, Chalub,³¹ nessa mesma teleconferência, afirma que tais países possuem um “contingente populacional ávido por educação”. Embora a

³⁰ 5ª Teleconferência Internacional de Educação: “Educação, Competitividade e Desenvolvimento”. 2007.

³¹ Leila Chalub, professora da Universidade de Brasília. 5ª Teleconferência Internacional de Educação: *Educação, Competitividade e Desenvolvimento*.

pobreza esteja diminuindo, acrescenta Buarque,³² a desigualdade está aumentando, pois a desigualdade na educação reflete na desigualdade econômica. Se a educação chegar a todos, pensam, não existiria mais desigualdade. Esse é o horizonte da luta de todos nós: a luta pela igualdade na educação. Nossa meta, acrescenta Buarque, não deve ser mais a instauração de outro patamar de sociabilidade, onde a fome e a miséria não mais existirão. Analisando criticamente os pronunciamentos dos referidos congressistas, constata-se que há uma defesa de que a educação por si só resolveria os problemas das desigualdades sociais e que poderíamos ser felizes sob o capital, bastando que tenhamos igualdade na educação, desconsiderando que o sociometabolismo do sistema capitalista é gerar cada vez mais miséria à medida que ele se expande. Riqueza e miséria são os dois extremos que o capital gera, não podendo abrir mão do último para produzir o primeiro.

O objetivo do capital é a acumulação ampliada, não importando nem que bilhões de seres humanos em todo o planeta sejam jogados na mais absoluta miséria nem muito menos que os recursos naturais sejam esgotados. Nos marcos do capitalismo, sobretudo no contexto histórico da crise atual que agudiza a barbárie, a educação, complexo fundado pelo trabalho, é considerada como a causa das desigualdades sociais, uma estratégia muito bem arquitetada pelo capital e seus apologetas porque esconde a gênese dos problemas que assolam a humanidade, desarmando teoricamente a classe trabalhadora quanto ao entendimento e à crítica do segredo da acumulação do capital: a produção do valor e da mais-valia.

Obnubilar a realidade existente por meio da educação é tarefa precípua dos organismos internacionais. Em passos largos, dado o limite do artigo, destacamos a função desses organismos no final das décadas do século XX, na definição do papel da educação no processo de reestruturação do capital em crise, jogando sobre a educação a tarefa de pôr em marcha o desenvolvimento econômico e social sob a base de uma dita “sociedade do conhecimento”. Nesse sentido, esse sistema,

³² Senador Cristóvam Buarque, na 5ª Teleconferência Internacional de Educação.

por meio de seus representantes, lançou o pressuposto de um paradigma que nega a objetividade da categoria trabalho e apresenta o conhecimento como fonte de riqueza. Segundo os defensores dessa argumentação, teríamos chegado à “sociedade do conhecimento” em decorrência do acelerado ritmo das inovações tecnológicas presenciadas na sociedade atual. Dentro dessa realidade, essa sociedade passaria a requerer não apenas os fatores tradicionais de produção como capital, terra e trabalho, mas teria como base a produção do conhecimento, cujo objetivo seria instruir a força de trabalho (o capital humano), no sentido de gerir o mercado de forma eficiente e produtiva.

Contextualizada como sendo uma “sociedade do conhecimento”, esta se situaria nos marcos da globalização e da aceleração tecnológica produzindo mudanças fundamentais no que se refere à comunicação e à informação, desencadeando transformações sociais, econômicas e produtivas, a ponto de provocar, no reino da aparência fenomênica, o desenvolvimento de todos os países.

Nessa direção Carnoy (2007)³³ argumenta que vivemos sob uma “economia do conhecimento” onde se criam novas exigências para a educação, pois a “concorrência internacional na economia global do conhecimento exige o aumento cada vez maior do tempo de educação”. Para os reguladores das economias periféricas, o retorno econômico que se obtém do investimento nos ensinos Fundamental e Médio é muito alto, e a qualidade da educação é o melhor indicador de como o país seria social e economicamente. A educação, nesses moldes, seria mínima e estaria associada às competências do trabalhador no processo produtivo competitivo.

Tais competências devem ser desenvolvidas para que o trabalhador se torne apto e adaptado às novas mudanças exigidas pela propalada “sociedade do conhecimento”. Esse trabalhador de um novo tipo deve exercer, de modo competente e eficaz, um papel na atividade econômica. Para tanto, deve saber, no mínimo, ler, escrever e contar, ad-

³³ Martin Carnoy é economista estadunidense e professor da Universidade de Stanford, EUA, nas áreas de educação e economia. 5ª Teleconferência Internacional de Educação: *Educação, Competitividade e Desenvolvimento*.

quirir conhecimentos instrumentais, fragmentados, superficiais e atrelados à lógica do mercado. Assim, estaria preparado para trabalhar em grupo na resolução de problemas, ser pró-ativo, não ter medo de correr riscos, empreender. Fundamental seria também colocar-se na condição de eterno aprendiz, já que no mundo em que muitas mercadorias se tornam obsoletas a partir do momento em que saem da fábrica, o conhecimento também se torna obsoleto, necessitando atualização constante para acompanhar os avanços cada vez mais rápidos que ditam o ritmo do trabalho e da vida na sociedade atual.

A necessidade de atualizar-se constantemente é imposta porque, na chamada pós-modernidade, na qual se apregoa a tese da “sociedade do conhecimento”, o trabalhador é chamado a *aprender* sempre, porque o mundo está sempre mudando, e o mundo do trabalho acompanha essas mudanças. No entanto, esse aprender sempre é sempre a mesma coisa: ler, escrever, fazer cálculos matemáticos (simples). Em nenhum momento defende-se a imperiosa necessidade de apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade, para que não sejam reveladas para os trabalhadores as leis que presidem a sociabilidade do capital, para que nenhum trabalhador compreenda a origem de sua exploração, aceitando-a passivamente como se ela fosse algo natural.

Antunes (2006, p. 19), sobre essa questão, afirma que a combinação entre avanços tecnológicos e maior qualificação aumenta a superexploração da força de trabalho – “traço constitutivo e marcante no capitalismo implantado em nosso país”. Para Mészáros, (2006, p. 38), “[...] só há um caminho para [...] alargar as margens contraídas da acumulação de capital: a expensas do trabalho”. E Antunes (2006, p. 19) acrescenta: “tecnologia avançada e trabalhadores polivalentes”, eis o que mais interessa ao capital para aumentar sua acumulação. Como diz Mészáros (2006, p. 43), “o capital é absolutamente incapaz de respeitar os seres humanos”.

É preciso considerar também que a inserção dos empresários na área de educação no Brasil, determinando os conteúdos a serem trabalhados, não é algo novo. Em verdade, essa forma de inserção atual se iniciou com o processo de reestruturação produtiva, em que passou a ser necessário aumentar a produtividade para que o país pudesse entrar na concorrência internacional por mercados.

Com essa inserção, teve início o desmanche da escola pública. Ao determinar economicamente quais são os conteúdos necessários à atividade produtiva e como eles devem ser trabalhados, tudo isso sob um discurso falseador de “democratização da escola”, esta passou a restringir sua função ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo mínimos³⁴ que devem ser oferecidos para a classe trabalhadora. É sobre essa classe que recai o maior prejuízo da negação do conhecimento sistematizado, pois, à medida que o capital se amplia, mais é necessária a utilização de diversos mecanismos político-ideológicos para o controle social, tendo em vista a aquiescência de nossas subjetividades.

Esse envolvimento dos empresários com a educação pressupõe uma “formação humana” voltada para o mercado de trabalho, postu-

³⁴ De acordo com o documento *Educação fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo*, elaborado pelos empresários, em 1991, um ano após a Conferência de Jomtien, há um conjunto de conhecimentos que deve ser desenvolvido no Ensino Fundamental, considerado o nível mínimo de educação da classe trabalhadora. No âmbito da **leitura**, por exemplo, esses conhecimentos devem desenvolver as seguintes habilidades e capacidades: procurar em um folheto o horário do último ônibus que permitirá chegar em uma determinada localidade a tempo para um compromisso; utilizar um catálogo telefônico para encontrar um número de uma pessoa cujo nome é conhecido; ler e entender as instruções em uma lata de tinta com respeito à diluição, tipo de solvente e número de demãos aconselhadas para cada uso; ler um manual de instrução e determinar se um aparelho elétrico é de 220 ou 110 volts; ler um manual de instrução e determinar qual a pressão dos pneus em uso normal; ler um texto em um jornal e identificar os pontos mais importantes do argumento. Da **redação**: redigir uma carta muito simples, sem erros; anotar recados telefônicos; preencher formulários diversos, como, por exemplo, INPS, Fundo de Garantia, etc.; preencher um cheque e calcular o novo saldo na conta bancária; preparar um recibo simples; deixar um recado por escrito para a equipe de manutenção, descrevendo um defeito ocorrido com uma máquina. Do **cálculo**: Calcular o que vai pagar o cliente quando é concedido um abatimento sobre um preço dado; alterar o montante de um orçamento para compensar o aumento no custo de vida de x%; calcular o volume de madeira a ser comprado a fim de construir uma cama simples, cujas medidas de cada peça são dadas; converter uma medida em polegadas a centímetros e vice-versa; converter uma temperatura expressa em Fahrenheit para Celsius e vice-versa; conferir os preços de uma lista de mercadorias, verificando se as previsões financeiras são suficientes para suas compras; conhecendo o tamanho de cada tijolo, estimar quantos são necessários para erguer uma parede de x por y metros; calcular o gasto de combustível durante uma viagem de x quilômetros, conhecendo o consumo por quilômetro. Em seguida, estimar o custo total da viagem, dado o preço do litro de combustível (NEVES, 1995).

lando a ideia de que, no capitalismo, sobretudo, a partir do pós-segunda guerra, a humanidade teria chegado ao fim da história, portanto, poderia cantar o réquiem das ideologias e da luta de classes. De acordo com essa falsa ideia, teria chegado o momento para repensarmos a nossa própria história, pois as grandes transformações pelas quais o mundo vem passando suplantaram a sociedade baseada na apropriação do tempo de trabalho alheio, porque a riqueza seria produzida por todos.

Para alcançar esses objetivos, as empresas passaram, a partir do último quartel do século XX, a inserir em seu modo de organização métodos que buscam o envolvimento manipulatório dos trabalhadores no processo produtivo e reprodutivo do capital. Nesse novo contexto econômico, o processo produtivo baseou-se no conceito de flexibilidade da produção e das relações de trabalho para que fosse possível alcançar maior produtividade e, dessa forma, colocar o Brasil no *ranking* de forte competidor internacional. Evidentemente, passou a ser exigido outro tipo de formação para o trabalhador, que atenda às necessidades do processo produtivo, atrelando a educação ao desenvolvimento econômico e social. É por esta razão que aqueles mecanismos manipulatórios de flexibilidade, competência, pró-atividade, etc. espalharam-se para o chão da escola, posta como o *locus* privilegiado para a formação dos indivíduos que interessam ao capital.

Cabe ao trabalhador, no entanto, a busca pelas condições de sua formação e de sua inserção no mercado, procurando desenvolver capacidades para executar várias atividades com habilidade e conhecimento amplo (e superficial). Assim, a responsabilidade pelo emprego ou desemprego passa a ser dada exclusivamente ao trabalhador, individualizando um problema criado pelo capital, problema esse que, em meio à crise estrutural, como põe Mészáros (2006), assumiu proporções de grandeza crônica. Asseveramos que a participação dos empresários na concepção de uma educação voltada para o desenvolvimento, a competitividade e a empregabilidade constitui um recurso ideológico e operacional utilizado pelo grande capital na tentativa de superação da crise estrutural. Na verdade, os agentes do capital estão preocupados com a reversão do decréscimo das taxas de lucros e, desse modo, promovem a educação como a estratégia de diminuição

da pobreza e de solução de todos os problemas da humanidade, adequando-a à lógica do mercado. Nessas condições, a educação recebeu o caráter de centralidade do ser social em lugar do trabalho, categoria que, em nome da reprodução ampliada do capital, deve ser mesmo enterrada no passado.

É para atender a essa demanda que a educação deve estar organizada, colocando-a como a atividade que resolverá todos os problemas da humanidade – tarefa impossível de ser realizada: primeiro, porque não é sua função; segundo, porque não é ela que gera tais problemas, mas a própria materialidade social. Nesse sentido, nega-se a função própria da educação que é a transmissão/apropriação de conhecimentos, valores e habilidades produzidos historicamente pelos próprios homens, colocando, em seu lugar, conhecimentos fragmentados, aligeirados, superficiais, mercantilizados, adequando a educação às necessidades do capital, expressas tanto nas políticas de emprego como nas políticas educacionais vigentes no cenário atual.

Bibliografia

ANTUNES, Ricardo. A era da informalização e a época da informatização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

CARNOY, Martin. A Educação e a Economia do Conhecimento. In: TELECONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Educação, Competitividade e Desenvolvimento, 5., 2007, Brasília. *Anais...* Brasília: Sesi, 2007.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. A reforma do Ensino Médio: da pedagogia das competências à gestão democrática em educação. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, FAGED-UFC, 2004.

MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

NEVES, Lúcia M. Wanderley. *Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. Recife: Editora Universitária, 1995.

TELECONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2007, Campina Grande. *Educação, Competitividade e Desenvolvimento*. Campina Grande: SESI, 2007.

Disponível em: <<http://www.telecongresso.sesi.org.br>>. Acesso em: 7 jan. 2008.

TEORIA DO CAPITAL HUMANO E O REFORMISMO PEDAGÓGICO PÓS-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado

Helena Freres

Valdemarin Coelho Gomes

Fabiano Geraldo Barbosa

Este artigo tem como objetivo analisar a conexão entre a Teoria do Capital Humano e o redirecionamento posto às políticas educacionais para os países periféricos do capitalismo, sobretudo a partir dos anos de 1990. Para tanto, torna-se imprescindível compreendermos a gênese e a função social desta Teoria e, por conseguinte, suas atuais formas manifestas. Para o desenvolvimento deste trabalho, lançaremos mão de pesquisas desenvolvidas por Frigotto (1984; 1999), Gentili (2005), Pires (2005) e Saul (2004), que fazem um estudo sobre a gênese da TCH e seu rejuvenescimento no contexto neoliberal. Utilizaremos ainda as pesquisas desenvolvidas por Furtado (2003), que busca desvelar o utilitarismo presente na relação entre trabalho e educação, e, principalmente, por Mendes Segundo (2005), que analisa a mencionada teoria na perspectiva onto-marxiana, evidenciando o caráter mercantil atribuído à educação expresso nas políticas educacionais dos países periféricos.

Elaboramos este artigo organizando-o em dois momentos: no primeiro, faremos um breve estudo sobre a origem e a processualidade histórica da Teoria do Capital Humano; no segundo, os desdobramentos

da TCH sobre o complexo da educação no contexto histórico atual, marcado, como põe Mészáros (2002), por uma crise que aprofunda as iniquidades geradas pelo capital sobre a humanidade.³⁵

Em se tratando do primeiro momento, a Teoria do Capital Humano, segundo Frigotto (1999), foi desenvolvida nos Estados Unidos, na década de 1950 e, mais precisamente, no início da década de 1960, tendo à frente o economista Theodore Schultz, que pertencia à Escola de Chicago.³⁶

Gentili (2005, p. 47), por sua vez, afirma que o surgimento da Teoria do Capital Humano tem como base a “[...] conjuntura de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e pela confiança [...] na conquista do pleno emprego”,³⁷ período em que, segundo Gentili (2005, p. 49), foi

³⁵ Essa crise que o capital atravessa atualmente, definida por Mészáros (2002) como de natureza estrutural, trata-se de uma crise diferente de todas as outras porque atinge a totalidade da estrutura do próprio sistema. Em outras palavras, é uma crise marcada pelo aumento da fratura entre produção e seu controle, produção e consumo, produção e circulação de produtos, cujo resultado é a produção destrutiva, o aumento do desemprego e a precarização cada vez maior do trabalho, o financiamento da guerra, o antagonismo crescente entre riqueza e pobreza, dentre outros, que põem em risco a existência da própria humanidade. Nesse sentido, essa crise atinge, como fora mencionado, a totalidade do conjunto da humanidade tanto no que se refere às relações estabelecidas na materialidade social, objetivas, quanto nos aspectos subjetivos.

³⁶ Hunt e Lautzenheiser (2013, p. 419) afirmam que a Escola de Chicago, na qual lecionaram os economistas Hayek e von Mises, influenciando-a enormemente, defende que o Estado não deve intervir na economia e considera que as crises do capitalismo decorrem do “*excesso de governo*” (itálico dos autores) e não da instabilidade da economia. Essa escola – assim como a Escola Austríaca – destaca os “[...] benefícios universais da troca, o individualismo extremado e a defesa doutrinária do *laissez-faire*” (HUNT; LAUTZENHEISER, p. 418).

³⁷ Lembram Hunt e Lautzenheiser (2013, p. 412) que nas duas décadas após o fim da Segunda Guerra Mundial a tradição intelectual neoclássica, por meio de suas alas liberal e conservadora quanto à defesa ou não da intervenção do Estado na Economia, defendia uma política externa agressiva contra o “comunismo”. É preciso lembrar que nesse período histórico mencionado, o capitalismo, sob a liderança dos EUA como potência imperialista, vivia o auge de sua economia. As ideias contrárias à intervenção do Estado na economia ainda não tinham encontrado terreno fértil. As ideias favoráveis ao *laissez-faire* foram amplamente necessárias somente quando o capital entrou numa crise inédita, no entendimento de Mészáros (2002), momento histórico no qual esse sistema necessitou combater veementemente as políticas por ele próprio engendradas na fase anterior. É por isso que as ideias sobre o capital humano e sua divina missão

necessário o surgimento de uma disciplina que tratasse do “impacto” da educação sobre o desenvolvimento econômico: a Economia da Educação. Para Gentili (2005, p. 49), o surgimento da referida disciplina é concomitante ao surgimento da própria Teoria do Capital Humano, explicitada no contexto das teorias de desenvolvimento, as quais o próprio capital iria negar anos depois, bem como combateria a intervenção do Estado na economia, tarefa que a Escola de Chicago desempenhou.

Na tentativa de elucidar os elementos constituintes do desenvolvimento dos EUA – Schultz ainda presidia a Associação Americana de Economia quando desenvolvia suas pesquisas sobre o capital humano –, as pesquisas desse especialista em economia agrícola (SAUL, 2004), buscavam desvendar quais seriam os fatores de desenvolvimento e de subdesenvolvimento dos países. Schultz considerava que, além dos insumos, da tecnologia e da mão de obra, existia outro fator, o H, humano, chegando à conclusão de que era esse fator H, segundo Frigotto,³⁸ determinado, de acordo com a quantidade de anos de escolaridade e de treinamento. Essa conclusão estaria relacionada com a antiquada noção “clássica” de trabalho (compreendido como atividade manual), a qual, no entendimento deste autor, estaria superada por exigir poucos conhecimentos e pouca especialização (SAUL, 2004). Sob esse entendimento, o indivíduo deveria ser qualificado por meio da educação para proporcionar o desenvolvimento tanto da economia quanto do próprio indivíduo.

Frigotto (1984, p. 39) pontua que, na verdade, a TCH é um desdobramento da teoria neoclássica, de acordo com a qual um país, para desenvolver-se, necessita de crescentes taxas de acumulação, conseguidas através do aumento da desigualdade. A riqueza produzida só poderia ser distribuída quando os países atingissem esse patamar de acumulação, cujo desenvolvimento implicaria em melhorias para os próprios indivíduos, comprovadas na redução do desemprego e no au-

reergueram-se com força a partir da década de 1970. Afirma Gentili (2005) que, morta a promessa do pleno emprego, resta aos indivíduos isoladamente fazerem suas próprias escolhas.

³⁸ (1984, p. 51).

mento dos salários. Por isso, o capital humano incide exatamente na responsabilização individual pela defesa dos interesses particulares, já que os fenômenos sociais seriam explicados pelo comportamento de cada indivíduo (SAUL, 2004). Aliás, para Schultz, de acordo com Frigotto (1984), não importa se o indivíduo possui ou não o que ele chama de capital físico, pois, com o aumento da instrução, sua renda aumentaria e, conseqüentemente, poderia ser proprietário dos meios de produção. Sobre essa questão, Furtado (2003) afirma que a educação seria, no entendimento de Schultz, o *locus* privilegiado para a aquisição dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessários à produção e seria ela que poderia transformar o trabalhador em capitalista, visto que o próprio Schultz teve a oportunidade de acentuar que “[...] os trabalhadores vêm-se tornando capitalistas, no sentido de que têm adquirido muito conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico” (SCHULTZ, 1963 apud FURTADO, 2003, p. 106). Desse modo, a educação é tida, dentro dessa lógica, como um fator de produção que ampliaria o conceito de capital e superaria as diferenças entre capitalista e trabalhador, varrendo de uma vez por todas a luta de classes.

Essa teoria tem como pressuposto a ideia de que possibilitar um aumento da instrução para a classe trabalhadora aumentaria em igual proporção a capacidade de produção. Em outras palavras, desenvolver o capital humano, para ele, seria possibilitar o acesso à educação para que sejam desenvolvidos os conhecimentos necessários para aumentar a capacidade produtiva. Como a preocupação básica da TCH é encontrar os nexos entre educação e desenvolvimento, Schultz pretendia explicar que a formação seria a propulsora da alta dos salários, bem como da superação tanto do atraso econômico dos países como das desigualdades sociais, privilegiando os aspectos cognitivos para explicar o sucesso profissional e os diferenciais de renda. Nas palavras de Frigotto (1999, p. 40) essa teoria pressupõe a ideia de que “[...] o investimento em capital humano [seria] um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual”. Lembra Frigotto (1984) que a função da TCH é escamotear, com sofisticada linguagem matemática para ganhar a aparência de cientificidade, as relações sociais de produção, constituindo-se numa teoria man-

tenedora do senso comum, já que estabelece, no plano da aparência, o nivelamento entre capital constante e capital variável na produção do valor, ou seja, estabelece que o valor seria produzido também pelo incremento das tecnologias na produção. Não foi à toa que, com base nessas “descobertas”, Schultz, por ter elaborado um livro sistematizando a teoria do capital humano, recebeu o Prêmio Nobel de Economia, em 1968.³⁹

Como fora mencionado acima, a TCH foi sistematizada no contexto do pós-segunda guerra mundial. Essa teoria, de acordo com Gentili (2005) e Frigotto (1984), é uma das especificações da ideologia do desenvolvimento, surgida para ocultar o Estado intervencionista face às crises do capital e dar suporte para os EUA intervirem econômica e militarmente nos países pobres após o fim da Segunda Guerra, tendo assumido o papel de país imperialista, que precisava espalhar seu domínio sobre o mundo. Frigotto (1984, p. 124) ofereceu-nos um excerto do Boletim do Departamento de Estado, de 10 de maio de 1965, que comprova a necessária expansão dos EUA como potência imperialista:

[...] Nós sabemos que não podemos mais encontrar segurança e bem-estar numa política e em defesa confinadas apenas à América do Norte ou ao Hemisfério Ocidental ou à comunidade do Atlântico Norte. Esse Planeta tornou-se muito pequeno. Devemos cuidar dele todo, com toda a sua terra, água, atmosfera e espaço circundante.

É no interior dessa perspectiva que nasce a TCH. Sua disseminação para os países periféricos, segundo Frigotto (1984, p. 124), associa-se ao papel que os EUA assumiram como país imperialista. Em meio às diferenças entre países desenvolvidos e periféricos e em face das desigualdades sociais, essa teoria propugna que há uma dupla forma

³⁹ Sobre essa data não há consenso. O próprio Frigotto – que elaborou uma tese de doutorado sobre a origem, a processualidade histórica e a função social da TCH – apresenta duas datas: 1968 e 1979. A primeira está posta no livro *Educação e crise do capitalismo real*; a segunda, no livro *A produtividade da escola improdutiva*.

de ser proprietário: dos meios de produção e do capital humano. E detalhe: este último não pode ser vendido, escondendo que se trata de uma atividade educativa voltada para o mercado. Por esta razão, o utilitarismo tão a gosto da economia neoclássica foi o pilar que sustentou esse papel atribuído à educação. Nesse sentido,

[...] a perspectiva da TCH [que] está voltada para o aspecto utilitarista da educação, onde se observa uma preocupação com a capacidade humana enquanto “capital”, [...] acaba por reduzir o homem a um simples objeto do processo produtivo na economia de mercado. Aí está também presente a ideia da educação como solução para as desigualdades econômicas, funcionando, dessa maneira, como mecanismo de ascensão social (RAMOS, 2001 apud MENDES SEGUNDO, 2005, p. 40).

Mas o capital, como a história revela, mergulhou numa crise de natureza estrutural no início da década de 1970, necessitando, por essa razão, tanto abandonar a ideologia do desenvolvimento para assumir a ideologia da globalização como rejuvenescer, sob distinta roupagem, a Teoria do Capital Humano. Mendes Segundo (2005) acrescenta que era filiado à Escola de Chicago, à qual pertencia Schultz, o também economista Milton Friedmam. Este, a seu turno, ardente causídico da não interferência do Estado na economia, também defendia que a educação poderia funcionar como capital humano capaz de promover tanto o crescimento econômico quanto o incremento da renda de cada indivíduo. Para isso, esse capital humano precisaria ser qualificado através da educação.

Mendes Segundo (2005) recorre a Ramos (2001) para esclarecer que está implícito nas ideias dos defensores da Teoria do Capital Humano o entendimento de que o trabalho é um mero fator de produção. A educação, por sua vez, funcionaria como a atividade que proporcionaria o treinamento, a formação para o trabalho e, portanto, como a atividade que possibilitaria a redução das desigualdades sociais. Como a TCH mascara a realidade existente, o trabalho é considerado como uma atividade que “cria riqueza e pode libertar o trabalhador da tutela do patrão” (MARTINS, 1981 apud FRIGOTTO, 1984, p. 127). O

próprio padrão é considerado como alguém que assim se tornou porque, além de ter investido na educação, privou-se materialmente de muitas coisas quando era apenas trabalhador e, desse modo, teve acesso ao capital (MARTINS, 1981 apud FRIGOTTO, 1984, p. 127). Nesse bojo, a educação alçada a capital humano é fetichizada, pois foi posta como a atividade por meio da qual se tornaria possível o milagre da superação das desigualdades sociais.

É com a missão divina de diminuir as desigualdades sociais que a educação foi organizada nas últimas décadas do século XX. É nesse contexto que a Teoria do Capital Humano foi rejuvenescida como uma teoria que articula trabalho e educação para o desenvolvimento econômico dos países e dos indivíduos (desde que sejam qualificados), ganhando nova configuração e jogando sobre a educação o peso da responsabilidade pela “solução” dos problemas gerados pelo capital.

Frigotto (1999) e Gentili (2005) também partilham dessa mesma posição. Estes autores explicam que os pressupostos da teoria do capital humano – rejuvenescida num momento histórico em que o capital, sob uma crise jamais vista na história da humanidade, responsabiliza o indivíduo por seus problemas ao mesmo tempo em que lhe atribui o fardo de encontrar soluções para os mesmos – instiuem a educação como a atividade capaz de instrumentalizá-lo na sua busca frenética pela sobrevivência. A inculcação ideológica se materializa também nas consciências quando se reforça, por meio do conceito de capital humano, a ideia de que problemas como repetência e evasão escolar residem no próprio indivíduo.

Ainda sobre a gênese e a função social da Teoria do Capital Humano, que, lembremo-nos, representa a responsabilização de cada indivíduo pelo desenvolvimento não somente econômico, mas também social e individual, Frigotto (1999) afirma que o rejuvenescimento dessa teoria não alterou seu significado ao longo de sua história, constituindo-se numa neoteoria do capital humano (GENTILI, 2005). Com base nas análises de Frigotto (1999), o que ocorreu, na verdade, foi o fato de que essa teoria ganhou força nas duas últimas décadas do século passado, assumindo nova configuração com conceitos e categorias novas que mascaram ainda mais o antagonismo de classes. Saul (2004), nesse

sentido, aponta que a TCH, produto do capitalismo da fase áurea, tornou-se um elemento decisivo na atualização do próprio capitalismo, agora um modo de produção pretensamente sem proprietário e sem classes. Para este autor, a ideia de homem como um bem de capital projetar-nos-ia para a sociedade de serviços, a dita “sociedade do conhecimento”, que deságua na tese do trabalho imaterial⁴⁰ – pois, no escopo dessa propalada sociedade ou economia do conhecimento, o conhecimento (superficial, fragmentado, atrelado à lógica do mercado, é evidente!) comparece como o complexo primordial a determinar o desenvolvimento social. É com base nessa categoria que os novos senhores do mundo e da educação (FRIGOTTO, 1999; LEHER, 1998) – FMI, Banco Mundial –, sobretudo este último, redefinem a Teoria do Capital Humano sobre novas bases, instituindo “[...] o rumo e a natureza das políticas educacionais na virada do século” (GENTILI, 2005, p. 47).

Dentre as categorias utilizadas para definir a formação do trabalhador a ser garantida nesta “virada de século” estão algumas relativas à formação de um trabalhador de novo tipo: flexível, polivalente, multifuncional, cuja formação tem como base a pedagogia da qualidade, a polivalência, a formação dita abstrata. Nesse contexto, o papel econômico da educação foi revalorizado, enfatizando “a importância produtiva dos conhecimentos” (FRIGOTTO, 1999, p. 49), tratando-se, porém, de um “adestramento geral, básico [...], em ‘doses homeopáticas’” (FRIGOTTO, 1984, p. 66), a ser oferecido pelo Estado ou, ainda, pelo Sistema S.

Dissemos há pouco, com base em Gentili (2005), que a crise vivida pelo capital jogou sobre a educação a impossível missão de resolver os problemas da humanidade, exigindo uma reconfiguração das “políticas educacionais na virada do século”. No que tange a essa reconfiguração, os documentos sobre o movimento de Educação Para Todos oferecem-nos subsídios fundamentais para analisarmos a tarefa “divinal” que a educação recebe neste final de século, a começar pela

⁴⁰ Sobre a teoria do trabalho imaterial, a crítica de Lessa oferece elementos bastante esclarecedores, ao analisar as proposições de três dos grandes propagandistas desta teoria: Negri, Hardt e Lazzarato. Disponível em: <http://www.sergiolessa.com/artigos_97_01/trabimat_unesp_2001.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

Conferência Mundial de Educação Para Todos (EPT), ocorrida em Jomtien. Essa conferência representou o marco do movimento que pôs a educação (ou a inadequada educação) como primaz para a solução dos problemas por que passa a humanidade. Sob a lógica utilitarista da TCH, os indivíduos qualificados seriam capazes de solucionar tanto os problemas individuais quanto aqueles relativos aos graves dramas da humanidade, sobretudo nos países periféricos. Não é à toa que a TCH rapidamente foi disseminada na América Latina pelos organismos internacionais e regionais, como o Banco Mundial, a ONU e a CEPAL (FRIGOTTO, 2000 apud MENDES SEGUNDO, 2005, p. 41).

Em se tratando das políticas educacionais cujos preceitos são definidos pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, sua elaboração e sua implementação são incumbências do Estado. É determinação do Banco Mundial que as políticas educacionais desses países estejam direcionadas para o atendimento das necessidades do mercado e, na compreensão deste organismo, para a (im)possível redução da pobreza.

Foi para reorganizar a educação em consonância com as determinações do mercado que o capital, representado pelos organismos internacionais, mormente o Banco Mundial, engendrou uma série de conferências e fóruns de educação em âmbito mundial, a começar pela Conferência de Jomtien acima mencionada, em 1990, que conclama a todos para que sejam responsáveis pela educação. De acordo com essas determinações, a educação a ser oferecida deveria ser mínima e teria que passar por redefinições nos âmbitos do currículo, da formação e da prática docentes.

A partir de Jomtien, a educação básica passou a ocupar uma centralidade no processo de formação/qualificação dos indivíduos. Por educação básica devemos entender o mínimo que deve ser garantido pelo Estado, e esse mínimo depende da posição que cada país ocupa na divisão internacional do trabalho. No Brasil, esse mínimo correspondia, já na segunda metade da década de 1990, ao ensino fundamental,⁴¹ con-

⁴¹ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o nível de ensino considerado obrigatório no Brasil é a educação básica (desde a educação infantil – a partir dos 4 anos de idade – até o Ensino Médio). Essa mudança decorre do fato de que o Brasil, perante os organismos internacionais, vem aparecendo como um dos países que está cumprindo os acordos estabelecidos em âmbito mundial, como,

siderado como a etapa obrigatória da educação que deveria ser oferecida pelas escolas, cumprindo, assim, a função de tornar o trabalhador apto a perseguir os conhecimentos e habilidades exigidos na execução de sua função no processo produtivo.

Os questionamentos sobre o padrão de desenvolvimento assumido pelo capitalismo a partir da segunda metade do século XX e o papel da educação básica não se restringiram ao percurso discursivo da Conferência de Jomtien, plasmado em metas e estratégias a serem perseguidas pelos países periféricos do capitalismo, em especial pelo grupo do E-9, composto por aqueles países que apresentavam índices de desenvolvimento educacional, social e econômico abaixo do limite definido como aceitável. As indicações de que se tornara imperativa a busca por outro patamar de progresso econômico comparece, em igual estatura no Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, também conhecido como *Relatório Delors*, produzido entre 1993 e 1996 por uma comissão oriunda do evento de Jomtien, coordenada pelo francês Jacques Delors. Para a Unesco.

Pode-se, pois, falar de desilusões do progresso, no plano econômico e social. O aumento do desemprego e dos fenômenos de exclusão social, nos países ricos, atesta-o. A persistência das desigualdades de desenvolvimento no mundo, confirma-o (DELORS, et al., 1998, p. 13).

No citado Relatório, o agravamento da situação de pobreza e de desigualdade social⁴² punha, às portas do novo século, um desafio a ser enfrentado pela humanidade, agora uma *aldeia global*. As precárias con-

por exemplo, a impossível redução da pobreza e a pretensa universalização do ensino fundamental para as crianças com idade até 14 anos.

⁴² Em 1947, um ano após a criação da Unesco e um ano antes da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a população mundial era de 2,3 bilhões de pessoas. Desse total, 400 milhões eram pobres, que representavam 17,3% da população mundial. Já em fins do século XX, estudos de diversos organismos internacionais estimavam em 1,3 bilhões o número de pobres, o que significa aproximadamente 22% dos 6 bilhões de pessoas que hoje habitam o mundo, apesar de a riqueza produzida pela humanidade haver aumentado, nesse mesmo período, mais de sete vezes (WERTHEIN; NOLETO, 2003, p. 17).

dições da educação e da vida, às quais, conforme a própria Declaração de Jomtien, estava confinado cerca de um bilhão de pessoas em todos os recantos do mundo, em 1990, mostravam-se um entrave aos objetivos de justiça e de igualdade proclamados pelo capitalismo expansionista, que se justificava como a alternativa mais livre, racional e promissora quando o assunto era o atendimento das necessidades humanas.

Na mesma toada melancólica de Jomtien, o *Relatório Delors* conclamava a educação para dar conta de tão absurda particularidade mundial. Convocando a “boa vontade” de empresários, trabalhadores, Estados, Organizações Não Governamentais, instituições de ensino e um séquito de outros segmentos da sociedade rendidos à infactível realidade do mercado capitalista, atestava-se que a resolução do degradante quadro de existência de uma enorme parcela da humanidade estava diretamente atrelada a uma profunda adequação dos sistemas educacionais, principalmente nos países do E-9, ao novo horizonte da economia, denominado de globalização. A interconexão planetária que agora se descortinava globalizava não só a economia, mas também, do ponto de vista ideológico, os problemas e soluções. Escapando da elaboração de metas inatingíveis, como o fizera a Conferência de Jomtien, o *Relatório Delors* avançou sobre princípios e diretrizes educacionais a serem assumidos pelo reformismo educacional em sua adequação economicista desde aquele período.

A exemplo do que já ocorrera nos anos iniciais em que a TCH subsidiara a produção de políticas educacionais, o edifício do renovado padrão de desenvolvimento e progresso econômico, erguido sobre a falsa pilastra da centralidade do atendimento das necessidades da humanidade, seguiu o mesmo percurso “inovador”. Entretanto, as benesses da globalização defendida pelos organismos e agentes servis ao capital apresentava, entre seus contrapontos, o crescimento do desemprego, o acirramento da concorrência, a ampliação das exigências de qualificação dos trabalhadores, a necessidade de garantir a competitividade dos mercados locais etc. Nada é mais apropriado, neste sentido, do que orientar os Estados na produção da reforma educacional cada vez mais inescapável, missão para a qual o Banco Mundial se mostrou bastante prestativo, elaborando estudos, produzindo relató-

rios e indicando os caminhos que os despreparados países periféricos deveriam seguir.

As competências e habilidades exigidas pelo novo modelo produtivo – flexível, polifuncional etc. – postou-se como o centro do reformismo educacional, atendendo, assim, às necessidades expansionistas do capital em sua busca por soluções à crise que atingira sua estrutura. Se a TCH, ao atrelar o processo de desenvolvimento à qualificação do humano, conforme informara Gentili (2005), guardara certa convergência com o pleno emprego, na quadra atual, o que emergia no cenário de crise estrutural do capital era o fato de que sua fórmula desenvolvimentista, além de potencializar os requisitos de qualificação, tornara insustentável a garantia de emprego para todos. Entre as novas competências e habilidades que o trabalhador deveria adquirir, via educação, estava a sua capacidade de lidar com um mundo em constante transformação e prenhe das incertezas da nova ordem mundial, inclusive aquelas trazidas pela competição globalizada. Estando, pois, o pleno emprego negado mesmo àqueles que detenham alguma qualificação, restaria o horizonte da empregabilidade, uma espécie de potência de atratividade que o trabalhador teria que adquirir para ser absorvido pelo mercado. O conhecimento por ele acumulado seria a chave desta potência. As escolas, assim, deveriam preparar os indivíduos tanto para os minguantes postos de trabalho assalariado – cada vez mais disputados à base dessas competências e habilidades – quanto para a ausência deles. A árdua tarefa alcançaria sua efetividade à medida que os Estados produzissem políticas de garantia ao acesso e permanência à educação básica (reduzida aqui ao que conhecemos no Brasil como Ensino Fundamental).

A competitividade, um dos princípios fundamentais anunciados à educação pela CEPAL, seria fator decisivo para o crescimento econômico (e equidade social) dos países ávidos por participarem do banquete da globalização. Retomando o mesmo conteúdo utilitarista e, diga-se de passagem, praticamente imutável da Teoria do Capital Humano, os países periféricos do capitalismo, a exemplo de Brasil, Índia e Chile, reestruturaram seus modelos educacionais, buscando adequar a formação escolar às exigências do padrão de eficiência e efi-

cácia produtiva que a concorrência global instituíra. A educação básica passou a referenciar-se pela dinâmica do mercado, perseguindo um tipo de formação policognitiva, multifuncional, técnica, supostamente integral; em termos gerais, uma formação que diminuísse a distância entre o que a escola ensinava e aquilo que a empresa necessitava para produzir. A qualificação do trabalhador seria o motor para o bom desempenho e para a competitividade da produção, o que, a seu turno, levaria ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social dos países periféricos do capitalismo. Mesmo que a almejada igualdade de crescimento/desenvolvimento, disseminada na ideologia desenvolvimentista que se arrastara nas décadas iniciais de expansão do capitalismo na segunda metade do século passado, já fosse um horizonte considerado inatingível pela própria CEPAL, qualificar para tornar-se competitivo seria a via para que os países perseguissem um novo propósito, bem mais condizente com a realidade: a equidade, traduzida em linhas gerais como igualdade de condições. Garantida a educação básica e seu modelo de instrução profissional, a capacidade dos países em competir globalmente estaria posta.

A relação entre educação e desenvolvimento definida pela TCH seria igualmente útil quando se colocava no mesmo engodo o fenômeno da pobreza. Desenvolver-se implicaria, necessariamente, combater a situação da pobreza que teimava em revelar a incapacidade do capitalismo de resolver os problemas da humanidade (inclusive aqueles sobre os quais ele essencialmente se sustenta), assim como colocava barreiras à expansão do capital, fator primordial à resolutividade de sua crise estrutural.

Wertheim e Noleto (2003, p. 19), tentando tratar criticamente o fato, acabam contribuindo para mistificar o véu que encobre a engrenagem capitalista. De forma muito superficial, os autores referendam que

Atender às questões sociais e combater a pobreza, com um claro compromisso centrado no desenvolvimento, não é uma concessão. Trata-se sim de, em uma democracia, respeitar os direitos fundamentais de seus membros. O que está em jogo, como adverte a ONU, é a questão de violação de direitos humanos (grifos nossos).

Alertam os autores para uma questão posta no Relatório Delors: a fórmula utilizada para se alcançar o ideal de crescimento e desenvolvimento representaria, ao fim e ao cabo, um dos significativos incômodos no que se refere à continuidade da pobreza e à ampliação dos índices de desigualdade social. Propondo uma impossível solução para o problema, afirmam os autores acima mencionados:

Se, apesar de todos os esforços, a pobreza continua a vitimar milhões de pessoas, torna-se necessário e urgente proceder à revisão do paradigma de desenvolvimento em curso, de forma a encontrar alternativas que possam viabilizar uma nova ética para presidir o desenvolvimento e regular as relações internacionais (WERTHEIN; NOLETO, 2003, p. 19).

A redução da pobreza tornou-se, assim, importante meta a ser perseguida, comparecendo, ao lado do desenvolvimento, como um fundamental conteúdo presente na Declaração do Milênio das Nações Unidas,⁴³ constituindo esta relação a centralidade do seu item terceiro e um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Nas palavras do então Secretário-Geral da ONU, Kofi A. Annan:

Não pouparemos esforços para libertar os nossos semelhantes, homens, mulheres e crianças, das condições abjectas e desumanas da pobreza extrema, à qual estão submetidos actualmente mais de 1000 milhões de seres humanos. Estamos empenhados em fazer do direito ao desenvolvimento uma realidade para todos e em libertar toda a humanidade da carência (NAÇÕES UNIDAS, 2000).

Combater a pobreza, potencializar o crescimento econômico/desenvolvimento e produzir a equidade social tornaram-se a tríade indissolúvel das políticas educacionais assentadas sobre o discurso da

⁴³ Conforme prefaciou o Secretário-Geral da ONU, Kofi A. Annan: “A Declaração do Milênio das Nações Unidas é um documento histórico para o novo século. Aprovada na Cimeira do Milênio – realizada de 6 a 8 de Setembro de 2000, em Nova Iorque –, reflecte as preocupações de 147 Chefes de Estado e de Governo e de 191 países, que participaram na maior reunião de sempre de dirigentes mundiais” (NAÇÕES UNIDAS, 2000).

qualificação do trabalhador e da consequente garantia de competitividade no mundo globalizado.

Para finalizar, a TCH rejuvenescida em seus velhos princípios atrelados aos desdobramentos do capital sobressaiu-se, em especial das últimas décadas do século passado pra cá, como um dos grandes fundamentos da educação escolar, materializando-se em programas e ações que objetivam perseguir os moinhos fantasmagóricos do desenvolvimento com equidade; da erradicação da pobreza; da universalização da educação; do combate à desigualdade social; da melhoria das condições de vida; da cultura de paz e de outras tantas e grotescas mistificações que o capital se utiliza para escamotear a barbárie que lança sobre a *aldeia global*. Mais eficiente, neste sentido, é todo o empreendimento ideológico/educacional que se espraia em cadeia planetária, advogando o capital como o horizonte último para a humanidade e negando toda e qualquer forma de superá-lo.

Bibliografia

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

DELORS, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

FURTADO, Maria Isabel de Araújo. *Economia Política, Liberalismo e Utilitarismo*: as re(ve)lações e os segredos entre emprego e educação. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2003.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HUNT, E. K; LAUTZENHEISER, Mark. *História do pensamento econômico: uma perspectiva crítica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

LESSA, Sérgio. *Para além de Marx? Crítica da teoria do trabalho imaterial*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, Georg. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. *Por uma ontologia do ser social: o trabalho*. Tradução de Ivo Tonet, [2010?]. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores_Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2013.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Ed. 70, 1964.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate*. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

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

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração do Milênio. Cúpula do Milênio*. New York: Nações Unidas, 2000. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Docs/declaracao_do_milenio.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2007.

PIRES, Valdemir. *Economia da educação: para além do capital humano*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAUL, P. Renato. As raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 230-273, jul./dez. 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n12/22262>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

WERTHEIN, Jorge; NOLETO, Marlova Jovchelovitch (Org.). *Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social*. Brasília: UNESCO, 2003.

O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: uma análise da reforma educacional da década de 1990

*Osterne Maia Filho, Daniele Kelly Oliveira,
Maurilene do Carmo, Betânea Moraes*

Introdução

Um passeio pela história das reformas educacionais no Brasil nos permite entender várias problemáticas acerca da educação hodierna. Algumas destas reformas se propunham adequar a educação à realidade do país, outras advogavam levar o Brasil ao caminho da modernidade, se ajustando assim à realidade mundial, como é o caso da Reforma proposta pelos pioneiros da Escola Nova.

No quadro das reformas educacionais brasileiras, elegemos como objeto de estudo neste artigo, a Reforma da década de 1990 e suas implicações no atual modelo de gestão escolar. Isto se deve ao fato de que atualmente o modo de administrar a escola brasileira vem assemelhando-se cada vez mais ao modelo adotado pela gestão empresarial, isto é, traz características que lembram às deste tipo de administração, tais como: a busca incessante pela eficiência, premiação por resultados, incentivo à concorrência, dentre outros. A própria troca do termo “administração” pelo termo “gestão” revela uma mudança no modo de ver a educação como um todo.

Este artigo inicia-se com um panorama geral da reforma educacional da década de 90, seguido pela análise do papel do Banco Mundial na definição dos paradigmas para a educação nos países periféricos, a reconfiguração dos papéis do Estado e da sociedade civil no que se refere à educação dos países periféricos e a implicação deste processo nas mudanças do modo de gerir a escola.

Pretendendo contribuir para o desvelamento dos pressupostos que norteiam o atual modelo de gestão escolar brasileira, utilizaremos a pesquisa teórico-bibliográfica e documental, mediante a análise iminente dos textos que fundamentarão o aprofundamento deste tema.

Nesse percurso contamos com Saviani (2010), que trata da história da educação no Brasil. Mendes Segundo (2005, 2007) e Freres (2008), que abordam a reforma educacional a partir da década de 90; Shiroma (2007), que trata da mudança no modelo de gestão educacional, acentuando a reconfiguração do papel do Estado e da sociedade civil; e Jimenez (2001) que enfoca a questão da relação teoria-prática a partir da centralidade do trabalho.

A reforma educacional a partir da década de 1990

Sobre a reforma educacional implementada no Brasil a partir da década de 90, Mendes Segundo (2005, p. 17) argumenta que:

No intuito de se inserir no processo global da economia são produzidas as reformas do Estado brasileiro e de suas instituições, com destaque para o setor da educação, o qual passa a ser tomado como instrumento capaz de promover o desenvolvimento do país. Nessa perspectiva, são elaboradas e implantadas a Lei de Diretrizes Básicas do Ensino (LDB), o Fundef como fundo de financiamento à educação básica e um Plano Nacional da Educação (PNE) a ser aplicado com vistas a reformar a política educacional no Brasil.

É essa mesma autora que, em sua tese de doutorado, nos fornece elementos minuciosos para análise do Movimento Educação para Todos (EPT), as políticas educacionais oriundas deste movimento e o

papel do Banco Mundial como estrategista e articulador das reformas nos países periféricos.

O marco inicial destas reformas é considerado a conferência que ocorreu em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.

Esta conferência contou com a presença de 155 países e 120 organizações não governamentais (ONGs), que assinaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Este evento aparece como impulsionador das posteriores reformas socioeducacionais implantadas nos países periféricos, inclusive no Brasil, influenciando decisivamente os paradigmas de gestão escolar.

Este evento como nos relata Shiroma (2007, p. 48):

[...] foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E9”, foram levados a desencadear ações de consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien.

Após a Conferência de Jomtien, especialistas de todo o mundo foram convocados pela UNESCO para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Deste encontro nasceu o relatório Jacques Delors intitulado: *Educação, um tesouro a descobrir*, sobre o qual nos debruçaremos mais adiante.

Conforme nos esclarece Mendes Segundo (2007), o movimento denominado Educação para Todos⁴⁴ iniciado com a Conferência Mundial de Educação para Todos, que se realizou em Jomtien, na

⁴⁴ Sobre o Movimento de Educação Para Todos e a influência dos organismos internacionais sobre a educação, ver artigo de Mendes Segundo (2007).

Tailândia, foi seguido em 1993, pela Conferência de Nova Delhi, que gerou a Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos.

Em 2000, foi realizada a Conferência de Dakar, na qual foi elaborado um compromisso coletivo denominado Marco de Ação de Dakar. Nesse mesmo ano, 2000, foi organizada a cúpula que elaborou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM),⁴⁵ a serem alcançados.

Ao final da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, os participantes assinaram e aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Esquema para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS), que assumiu como objetivo “a universalização da educação básica e garantir a toda a sociedade os conhecimentos necessários a uma vida digna, humana e justa” (MENDES SEGUNDO, 2007, p. 136).

Ao término da Conferência de Jomtien, foram estabelecidas seis metas⁴⁶ que objetivavam a transformação no cenário educacional, com um prazo de dez anos para serem efetivadas: [1] expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; [2] acesso universal ao ensino fundamental (ou ao nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos; [3] a melhoria da aprendizagem, tal que uma determinada porcentagem de um grupo de faixa etária “x” atingisse ou ultrapassasse o nível de aprendizagem desejado; [4] redução do analfabetismo adulto à metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres; [5] expansão de oportunidades de aprendizagem para adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade; [6] construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos,

⁴⁵ Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio são os seguintes: Definiu oito grandes metas a serem alcançadas até o ano de 2015: [1] erradicação da pobreza extrema e da fome; [2] universalização da educação básica; [3] promoção da igualdade entre os sexos e da autonomia das mulheres; [4] redução da mortalidade infantil; [5] melhoria da saúde materna; [6] garantia da sustentabilidade ambiental; [7] combate ao HIV/Aids, à malária e a outras doenças; [8] estabelecimento de uma parceria mundial para o desenvolvimento.

⁴⁶ Fonte: UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 13 jul. 2004.

habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável.

Com o objetivo de resolver o problema do analfabetismo, Mendes Segundo (2005, p. 78), nos informa que:

[...] a Unesco, na figura do seu diretor geral, Koichiro Matsuura, declara, no Fórum Mundial de Educação de Dakar, seis grandes metas para a educação, duas das quais, naquele mesmo ano de 2000, se converteram também em “Metas de Desenvolvimento do Milênio”. As metas consistem em atingir, no prazo de quinze anos, a Educação Primária Universal (EPU) e a igualdade entre os gêneros,⁴⁷ melhorando os índices de alfabetização, a qualidade da educação e os cuidados com a primeira infância [...].

A referida pesquisadora nos esclarece que na análise de Dakar os resultados dos dez anos de Jomtiem foram considerados decepcionantes para a maioria dos países.

Antes de continuarmos essa exposição é preciso entendermos que embora essas políticas educacionais acenem com promessas de auxílio gratuito, somente considerando os pressupostos e desdobramentos das mesmas, isto é a totalidade que as envolve, seremos capazes de apreender quais os reais objetivos propostos e de que interesses elas estão a serviço, como bem nos lembra Shiroma:

[...] Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob o semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu papel reprodutor/inovador da sociabilidade humana (SHIROMA, 2007, p. 9).

Embora as propostas apresentadas a partir da reforma educacional da década de 90 pareçam imediatamente ter como objetivo a ruptura com o dualismo na educação, é preciso lembramos a assertiva

⁴⁷ A meta relativa ao gênero tornou-se um programa à parte, pois a urgência particular, a ser atingida, até 2005, foi a prioridade nas matrículas de meninos e meninas nos níveis primário e secundário e a total igualdade em todos os níveis educacionais até 2015.

de Kosik (2006, p. 13) “a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um esforço, mas também um *détour*”. Na busca de uma melhor compreensão é preciso levarmos em conta não apenas as propostas educacionais em si, mas todo o contexto que as cerca.

Retornando a nossa análise, lembramos que uma das maiores preocupações da EPT é com relação à educação básica, isso nos recorda a recomendação do economista liberal Adam Smith, que, já no século XVII, ensinava que a classe trabalhadora deve sim receber educação, contanto que seja ministrada em doses homeopáticas.

Aqui destacamos um dos aspectos importantes para nossa análise acerca do movimento EPT: sua meta prioritária é a educação básica, ou seja, embora em seu discurso acentue a necessidade de universalização da educação, esta se dará em nível básico, pois, segundo o relatório Jacques Delors, esse é o nível que possibilita aos indivíduos conseguirem uma vaga no mercado de trabalho.

Neste ponto já cabe um questionamento acerca de qual objetivo se almeja alcançar com o modelo de educação norteado pelas políticas neoliberais, com as quais se afinam o movimento EPT, propiciar uma educação que possibilite aos indivíduos chegar à emancipação humana ou somente formar mão de obra para o mercado de trabalho? Nos aprofundaremos nesta resposta ao final deste artigo.

O texto *Educação: um tesouro a descobrir* ou o Relatório Jacques Delors, como é conhecido, é o resultado do trabalho dessa Comissão indicada pela Unesco, que, após um diagnóstico da situação educacional vigente na época, indicou diretrizes a serem seguidas com o objetivo de melhorar os resultados no processo de educar e aprender para o século XXI.

Nesse contexto emergem os quatro pilares que devem nortear a educação da sociedade globalizada: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser”.

Na sociedade que vive sob a égide do capital os quatro pilares da educação revelam uma verdadeira proposta de controle da classe trabalhadora. O trabalhador necessita “aprender a conhecer”, este processo dever ser contínuo, ao longo da vida. Mas, como aprender ao longo da

vida, se o Estado se responsabiliza prioritariamente pela educação básica? Ora, o próprio trabalhador será agora responsável por sua educação, inclusive arcando com todos os custos financeiros desta. Alimentando assim todo um novo mercado de cursos pagos.

É preciso ainda “aprender a fazer”, caracterizando uma valorização do pragmatismo, afinal não é necessário que o trabalhador entenda o porquê dos processos executados por ele, basta que saiba executá-los.

Com o “aprender a viver”, o capitalismo vai ajustando os indivíduos a evitarem maiores conflitos devidos às contradições do sistema. Por fim é ensinado *o aprender a ser*, isto é, ser aquilo que é conveniente para a reprodução e expansão do capital.

Esse é exatamente o projeto do capital, manter os trabalhadores presos a rédeas curtas como nos expõe Jimenez:

[...] as classes dominantes, através da história, têm lançado mão dos maiores malabarismos para tentar instruir os trabalhadores sem educá-los para governar; sem capacitá-los para assumir a função de dirigentes; sem habilitá-los para pensar e falar bem. Essas classes têm equacionado o problema, fundamentalmente universalizando, em termos, a escola, porém, diferenciando-a, ou cindindo-a, essencialmente, em duas: a escola da elite destinada à formação intelectual – a teoria) e a escola do povo (para as tarefas manuais – a prática) (JIMENEZ, 2001, p. 76).

Vê-se nitidamente esse malabarismo nas determinações do Banco Mundial, que, em relação às políticas educacionais dos países mais pobres, que trazem o lema da Educação para Todos, entende esta educação da seguinte maneira: integral para a classe dominante e básica para a classe trabalhadora.

Mendes Segundo revela assim mais esse estratagema do capital:

Contudo para garantir o sucesso de tal empreendimento, as Declarações de educação implementaram novos paradigmas educacionais que, estrategicamente, esboçaram um quadro analítico sobre a sociedade atual, identificando seus problemas e apontando possibilidades de solução. No fundo, lança, a protoforma para uma abrangente reforma na política educacional, em âmbito

mundial, a qual traduz, de fato, um projeto de ajustamento da educação às demandas do que denominam de sociedade do futuro, do conhecimento/e ou da informação (2007, p. 138).

Daí surgem, dois conceitos importantes deste processo: empregabilidade e empreendedorismo:

Nesta perspectiva, o termo empregabilidade refere-se a um conjunto de saberes que o trabalhador deve ter para estar inserido no mercado de trabalho e garantir seu emprego, isto é, para ser colocado ou recolocado no mercado de trabalho e continuar nele. [...] O empreendedorismo, por sua vez, segundo a lógica empresarial, não está relacionado apenas à capacidade do indivíduo de criar um empreendimento, mas vai além disso: está relacionado também com o mundo profissional para qualificar o indivíduo que é capaz de inovar sem medo de correr riscos e, casos estes apareçam, capaz também de solucioná-los de forma criativa (HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 130).

Freres (2008) informa que os Ministros da Educação dos países da América Latina e do Caribe, com intuito de formar pessoas empreendedoras, elaboraram o Programa Estratégico da Educação (PRELAC) em 2002, no qual acrescentaram mais um pilar aos quatro já colocados no relatório Jacques Delors, trata-se do “aprender a empreender”.

Isso significa dizer que, se o “aprender a conhecer” alude à formação continuada, ao longo da vida, o “aprender a empreender”, trata-se da aceitação desta premissa anterior, encarando a si mesmo como responsável por sua educação, visto que, ao Estado, como podemos perceber nos documentos advindos do movimento Educação para Todos, cabe a responsabilidade pela educação básica.

Freres (2008, p. 96) nos esclarece a respeito desse novo pilar para a educação, “Empreender, sob essa lógica [...] significa a capacidade que a pessoa tem de colocar-se no mundo de maneira pró-ativa, de tomar iniciativa própria, de desenvolver-se pessoalmente e de se preocupar com sua comunidade”.

Diante desse cenário no qual cada indivíduo deve ser responsável por sua educação ao longo da vida, a iniciativa privada ganha mais espaço dentro deste lucrativo comércio das ideias. Ora, para garantir, ou recuperar um emprego no mercado de trabalho, o indivíduo necessita estar em constante processo de aprendizagem, alimentando o mercado de cursos pagos.

Esse processo de mercantilização da educação afina-se claramente com a teoria da Pedagogia das Competências. Esta pedagogia, ganhou força na década de 1990 juntamente com as reformas educacionais ocorridas no Brasil na tentativa de reestruturação do capital, pois ela vinha em auxílio à necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador.

Se o binômio taylorismo/fordismo exigia um trabalhador fragmentado, que necessitava ter conhecimento apenas de uma parte da produção, atualmente com a falta e precarização do emprego, a necessidade de um novo tipo de trabalhador, baseado no modelo do toyotismo, que para garantir seu lugar num mercado competitivo, deve ser polivalente, isto é, preparado para atuar em qualquer função é crescente.

É justamente esse paradigma que encontramos na definição de Pedagogia das competências, na fala de um de seus principais representantes, Perrenoud (2000 apud HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009, p. 129) “competência é, então, a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidade, informações, etc.) para solucionar uma série de situações”.

O papel do Banco Mundial na direção da reforma educacional

Diante de todo esse contexto exposto, cabe estudarmos o papel do Banco Mundial, que encabeça o discurso pelas necessidades de ajustes sociais, educacionais e de gestão nos países periféricos.

Como entidade financeira internacional, o Banco Mundial detém grande poder político, mormente sobre os países periféricos. Apresenta como princípio teórico e operativo a sustentabilidade ideológica do mundo capitalista, mediante imposição de estraté-

gias de assistência aos países pobres. Estes, em contrapartida, se comprometem a alcançar a estabilidade econômica (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 44).

Surgido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento. Criados na Conferência de Bretton Woods, em 1945, o Banco Mundial, ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD),⁴⁸ e o Fundo Monetário Internacional foram pensados, inicialmente, como um fundo de estabilização destinado a manter as taxas de juros em equilíbrio no comércio internacional e propiciar a reconstrução e o desenvolvimento dos mercados dos países afetados pela Segunda Guerra. Posteriormente, o Banco Mundial ampliou seus objetivos e passou a interferir na trajetória política e econômica dos chamados países em desenvolvimento, com o propósito singular de garantir o pagamento das dívidas e servir de instrumento para a definição da hegemonia dos Estados Unidos no capitalismo mundial.

Sobre o argumento para a criação e organização do Banco Mundial, Mendes Segundo (2005, p. 44) nos diz que:

[...] os Estados Unidos saíram da guerra fortalecidos econômica e militarmente, mas, para manter sua supremacia, deveriam fortalecer seus parceiros. Por este motivo, no primeiro instante, o Banco voltou-se para a reconstrução da Europa e do Japão.

Contudo, o agravamento da crise do endividamento nos países periféricos, a partir dos anos 1980, abre espaço ao Banco Mundial e ao conjunto dos organismos multilaterais de financiamento para desempenhar o papel de agentes no gerenciamento das relações de crédito internacional e na definição de políticas de reestruturação econômica, por meio de programas de ajuste estrutural.

A moratória do México no final dos anos 1980, igualmente, vinculou os países endividados e periféricos à dependência quase ex-

⁴⁸ Idealizado por H. D. Write, economista, professor da Universidade de Harvard e Chefe do Departamento do Tesouro.

clusiva dos bancos multilaterais, pois os bancos privados interromperam seus empréstimos para esses países. Desse modo, o Banco Mundial passou a intervir diretamente na formulação da política interna, influenciando até na própria legislação desses países. Entretanto, o ajuste estrutural efetuado pelo Banco Mundial requer um acordo prévio com o FMI, que o condiciona a uma ampla e severa exigência macroeconômica e setorial, além de protagonizar alguns programas específicos nas áreas de saúde e educação nos países ditos em desenvolvimento.

Shiroma (2007) nos propõe um questionamento relevante quanto ao desempenho do Banco Mundial: Por que um banco estaria preocupado com questões educacionais? Esta resposta pode ser encontrada ao pensarmos que, após o diagnóstico de 1 bilhão de pobres no mundo, o Banco foi levado a buscar na educação a sustentação para sua política de contenção da pobreza.

Neste viés, o Banco Mundial publicou em 1995 o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, no qual reitera o objetivo de eliminar o analfabetismo até o final do século e para isso recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição do papel do governo e pela busca de novas fontes de recurso.

A justificativa do Banco Mundial para a intensificação da sua participação, nessas últimas décadas do século XX, nos países periféricos, era “ajudá-los na estruturação econômica, no intuito de conduzi-los a um novo padrão de desenvolvimento neoliberal. Conforme este Banco, a maior parte das dificuldades desses países advém da rigidez da sua economia. Diante disto, sugere reformas profundas nas políticas e nas suas instituições, tais como: abertura ao comércio exterior, privatização da economia, equilíbrio orçamentário, liberação financeira, redução dos gastos públicos e regulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 51-52).

O impacto destes indicativos no papel do Estado e da sociedade civil na educação gerou grandes mudanças no modelo de administrar a escola.

Desdobramentos do movimento EPT no atual modelo de gestão educacional

Diante deste cenário de reformas, o que podemos perceber é que nessas últimas décadas houve uma reconfiguração do papel do Estado em relação à educação como afirma Shiroma (2007), desvincilhando-se da imagem de um Estado promotor de bem-estar social, de resto pouco realizada, da obrigação de ofertar o ensino compulsório para transformar-se em Estado avaliador e articulador de políticas.

Um exemplo disso foi a tentativa do governo em demonstrar a ineficiência do sistema de ensino público, explorando dados do fluxo escolar e comparando a outros países. Entretanto, como denúncia Shiroma (2007, p. 96) o governo deixa de revelar que os investimentos em educação são muito diferenciados:

Em 1992, por exemplo, segundo Lenhart, as receitas públicas por aluno nos países industrializados foram de US\$ 4.270; nos países em vias de desenvolvimento foram, em média, de US\$ 218 e nos países mais pobres foram de US\$ 38. Essa extraordinária discrepância entre as inversões em educação é negligenciada nos argumentos que atestam baixos resultados, uma vez que são abstraídas suas condições objetivas de produção.

Na década de 90, o governo promoveu grande campanha de divulgação de estatísticas escolares que afirmava serem o analfabetismo, o alto grau de repetência e a evasão escolar causados pela falta de eficiência no sistema público.

Neste sentido a iniciativa privada, que “há mais tempo se orientava por esses princípios, tornou-se assessora da reforma educacional” (SHIROMA, 2007, p. 97). Várias empresas passaram a estabelecer “parcerias” com escolas públicas e privadas.

A partir deste contexto podemos entender as semelhanças que hoje existem entre a gestão escolar e a gestão empresarial. Iniciamos esse caminho com a ajuda de Calixto (2008, p. 20):

É possível observar, nos discursos de profissionais que vivenciam o cotidiano das escolas, dos representantes dos órgãos de ensino e da literatura educacional, o uso do termo gestão em detrimento do termo administração. Cumpre questionar se esta substituição foi apenas terminológica ou se de fato houve, concomitante a ela, a execução de novas posturas e valores no ambiente escolar.

Esta mesma autora afirma que o predomínio da noção de gestão é resultado da influência dominante da administração empresarial em toda a sociedade, que possibilita a circulação no espaço público, inclusive na escola, de termos como “gestão”. Neste viés a boa gestão seria aquela que incorpora mecanismos testados e aprovados pela rigorosa competitividade empresarial.

Outro aspecto que traz o termo gestão é o convite ao aumento da participação da sociedade civil no cotidiano escolar, comumente chamada de gestão democrática.

No âmbito do governo também houve a alteração terminológica, principalmente na legislação do final da década de 1980 e início da década de 1990. Na Constituição Federal (1988) a gestão democrática é apontada como um dos princípios do ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) concordou com a Constituição e ampliou para a necessidade de participação dos professores e da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico da escola e nos conselhos escolares e equivalentes.

5 Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Entretanto aqui encontramos uma das contradições deste processo, seria realmente uma democratização da administração ou um desresponsabilização do Estado?

Os valores de mercado adentram a gestão escolar como podemos perceber nos atuais sistemas de avaliação de ensino como SAEB, Prova Brasil e ENEM, visto que a proporção do repasse de verbas fica condicionada a bons resultados. Assim:

As provas nacionais podem ser consideradas um exemplo dos valores de mercado propagados na educação, uma vez que gera racionalidade e competitividade entre as escolas por melhores resultados nos exames. Ao contrário desta realidade, a escola não deveria estar subordinada ao mercado capitalista, mas sim utilizar esta relação, já existente, para fortalecer o ensino e tornar este mais democrático (CALIXTO, 2008, p. 22).

Considerações finais

Entendemos que o atual modelo de gestão escolar é um desdobramento das reformas educacionais produzidas a partir da década de 90 com o Movimento Educação para Todos (EPT). Seu caráter semelhante à gestão empresarial deve-se principalmente à reconfiguração do papel do Estado na administração da educação, que passou de um estado promotor de bem-estar social a um Estado avaliador e controlador.

Assim, a gestão escolar norteadada por uma sociedade que vive sob a égide do capital, refém de políticas públicas influenciadas por organismos internacionais, torna-se cada vez mais um reflexo do modelo de gestão empresarial que estimula a concorrência condicionando o repasse e o valor dos financiamentos ao desempenho das escolas em exames de avaliação.

Este fato revela uma das contradições de um sistema que se propõe a repassar maiores valores àqueles que já atingem resultados satisfatórios e diminuir o financiamento ou até mesmo punir aqueles que mais precisam de auxílio, ou seja, aqueles que não conseguem atingir bons resultados em tais exames.

Discordamos assim desta política neoliberal por entendermos que ela não corrobora para a emancipação da humanidade, mas apenas contribui para a manutenção do *status quo*.

Bibliografia

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República*

Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 jan. 2004.

CALIXTO, Eulália Araújo. Mudança terminológica: administração x gestão. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 8, n. 1, p. 18-30. 2008.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRERES, Helena. A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FRERES, Helena; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Jackline. O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. *Anais...* Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2009.

JIMENEZ, Susana. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra (Coords.). *Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo de formação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. (Cadernos de Educação).

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Educação para Todos: a política dos organismos internacionais. In: XIMENES, Suzana et al. (Org.). *Contra o Pragmatismo e a Favor da Filosofia da Práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza: EdUECE, 2007.

_____. O Banco Mundial e suas implicações na política de financia-

mento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Pedagogia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

**Segunda
Parte**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS
E DIRETRIZES PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE NO
ESCOPO DO MOVIMENTO
DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**

O IDEÁRIO (ANTI)PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS: desdobramentos sobre a formação do professor e sua prática

*Maurilene do Carmo
Ruth Maria de Paula Gonçalves
Maria das Dores Mendes Segundo*

Introdução

O presente estudo objetiva analisar o ideário (anti)pedagógico que demarca o Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), conhecido como Relatório Jacques Delors (Jomtien, 1990), focalizando, em seguida, o exame dos seus desdobramentos em outros documentos resultantes das conferências de Educação para Todos: Declaração de Nova Delhi (1993), Fórum Mundial de Educação em Dakar (2000), Declaração do Milênio (2000), Declaração de Cochabamba (2001), Declaração de Tirija (2003) e Declaração de Brasília (2004).

O debate em torno dos desafios e perspectivas de educação para o Século XXI tomou forma 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.

No encaminhamento da referida Conferência, foi instituída uma Comissão com um mandato de três anos (1992-1995) que direcionou

seus trabalhos para o objetivo de “optar e determinar o que era essencial para o futuro, numa dialética entre as evoluções geopolíticas, econômicas, sociais e culturais, por um lado, e as possíveis contribuições das políticas de educação, por outro” (DELORS, 2001, p. 269).⁴⁹

Como estratégia, a Comissão 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 ideia de que este nível é satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem.⁵⁰

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, p. 2).

⁴⁹ Utilizamos nesse trabalho a 6ª edição da publicação do Relatório Educação: um tesouro a descobrir, da Editora 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 Relatório coordenado por Jacques Delors foi publicado com o título *Educação: um tesouro a descobrir* e é o resultado do trabalho de uma comissão escolhida pela Unesco. Essa Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi organizada após a Conferência Geral da Unesco, em novembro de 1991, quando o diretor-geral Frederico Mayor convidou Delors para presidir essa Comissão, a qual reuniu quatorze personalidades de todas as regiões do mundo, advindas de horizontes culturais e profissionais diversos.

⁵⁰ Em 1993, um novo encontro se realizaria para dar continuidade aos debates iniciados em Jomtien. Desta vez, reuniam-se os nove países mais populosos do mundo, entre os quais se incluía o Brasil.

Assim sendo, o Banco Mundial, representado pela Unesco, através da Declaração de Jomtien, passa a monitorar e influenciar 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, descentralização e financiamento da educação. Vale destacar que, no Brasil, a tal Conferência foi decisiva na formulação da legislação educacional, incluindo a LDB 9394/96, os PCN e as diretrizes curriculares de todas as modalidades e níveis de ensino.

Nesse propósito, apresenta-se o princípio de que todos os países passem a priorizar, de forma articulada, o desenvolvimento autossustentável, a integração planetária e a boa governabilidade. Estas estratégias devem estar intimamente associadas a uma agenda mínima de Educação para Todos.

Na conclusão dos seus trabalhos, a Comissão afirmou a credibilidade no papel eficaz da educação no desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades, não como um “remédio milagroso” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer reduzir a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras.

Desse modo, a Comissão, em seu relatório, concebe a educação como um instrumento indispensável no sentido de avaliar os problemas e afastar os riscos apontados pelo contexto da globalização crescente e pela interdependência dos povos, que acarreta aumento das tensões entre nações e entre grupos étnicos, além do plano das injustiças no campo econômico e social. Para a referida Comissão, as políticas educativas precisam contribuir para o aprendizado de viver juntos nessa “aldeia global”, conveniente à reinvenção da democracia entre nações, regiões, cidades, comunidades, mediante a articulação de três desafios: contribuir [1] para a construção de um mundo melhor, [2] para o desenvolvimento humano sustentável e [3] para a compreensão mútua entre os povos, mediante a citada renovação de uma vivência concreta de democracia (DELORS, 1996, p.14). Abaixo, ilustramos a função da Educação para Todos determinada pelos organismos internacionais:

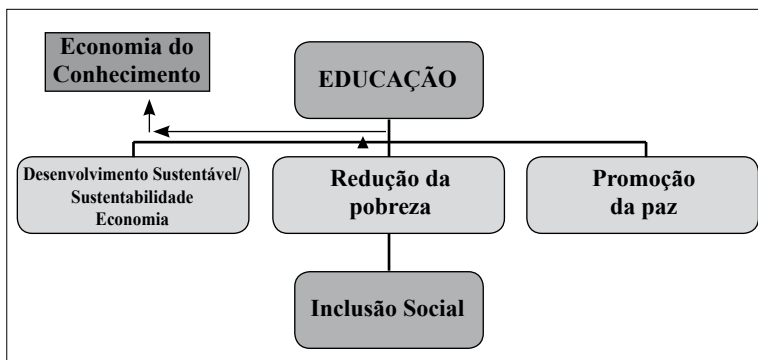


Figura 1 – O papel do complexo da Educação na resolutividade dos problemas socioeconômicos do capital em crise estrutural.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na conformação dessas finalidades, evoca-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 vem pautando e influenciando as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura das diversas universidades, dos centros e das faculdades de educação.

O Relatório 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; por fim, a comunidade internacional.

[...] Quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio de atingir os objetivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida. A este propósito, a Comissão chama a atenção para o interesse de uma sábia descentralização, que conduza a um aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino (DELORS, 1996, p. 25-26).

Toda a análise da Comissão sobre a problemática da sociedade atual, ou seja, o exame sobre a globalização, é acompanhada do anúncio

das distorções, desigualdades e disparidades sociais com o objetivo de justificar o importante papel da educação no processo de democratização do conhecimento e, conseqüentemente, da sociedade. O caminho a ser traçado, em tese, é o da coesão social à participação democrática e cidadã, do crescimento econômico ao desenvolvimento autossustentável da humanidade.

Para concretizar essa reforma dos sistemas educativos, foi orquestrado um modelo de educação, centrado em saberes e competências adaptáveis à chamada civilização cognitiva. No capítulo quarto do texto, encontramos a definição do chamado Modelo das Competências que vai ter repercussões sérias e definitivas no campo da formação docente e no pensamento pedagógico brasileiro. De acordo com esse 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.⁵¹

Desde o início dos seus trabalhos, os membros da Comissão compreenderam que, para enfrentar os desafios do século que logo nasceria, seria indispensável assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar as ideias que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação deveria fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo e revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude:

⁵¹ No intuito de formar pessoas empreendedoras, os Ministros de Educação dos países da América Latina e Caribe elaboraram um Plano Estratégico para a Educação (PRELAC) em 2002, incluindo mais um pilar, além daqueles quatro estabelecidos pela UNESCO na década de 1990, no relatório que ficou conhecido como Relatório Jacques Delors: *aprender a empreender*. Empreender, sob essa lógica, como já dissemos anteriormente, significa a capacidade que a pessoa tem de colocar-se no mundo de maneira pró-ativa, de tomar iniciativa própria, de desenvolver-se pessoalmente e de se preocupar com sua Comunidade.

realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 2001, p. 90).

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 (ou fora dele), à medida que este, conforme se supõe, torna-se menos repetitivo e rotineiro.

Sobre essas concepções balizadores em torno da função da educação e do conhecimento, presentes no Relatório 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 (JIMENEZ, 2003, p. 7).

Outro pilar proposto pelos idealizadores desse modelo é o aprender a fazer, acentuado como uma segunda aprendizagem que deve manter uma estreita relação com o mundo do trabalho e, consequentemente, com a questão profissional. Nos termos do mencionado relatório, advoga-se que esse pilar não se deve dissociar 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 (aprender a conviver) é compreendida como um dos maiores desafios da educação. Essa dimensão imporia 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, 2001, p. 96-97). Desse modo, haveria a descoberta progressiva do outro mediante a participação em projetos comuns, que caracterizaria 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 cooperações em projetos coletivos construindo nos sujeitos uma visão ajustada do mundo. Nesse sentido, caberia 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 geo-

grafia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras (DELORS, 2001, p. 97-98).

Coerente com o quadrante dos pilares da educação, o referido relatório 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 que o professor possuiria no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade como um todo. Desse modo, o investimento na formação docente é compreendido como fundamental para preparar os jovens para 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, 2001, p. 152-153).

O relatório em tela apresenta 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 das diretrizes propostas para a formação dos professores. A esse respeito, constatamos uma perspectiva de controle do trabalho docente, incluindo desde as exigências que são feitas ao professor no lócus da sala de aula até as reivindicações que devem orientar sua prática organizativa/sindical: condições de trabalho, salários e direitos trabalhistas. Como podemos ver, até mesmo o direito de reivindicar algo deve ser orientado pela perspectiva desse Relatório que representa de fato os interesses de seu patrocinador maior: o Banco Mundial. É justo então questionarmos: como fica o aprender a ser do professor.

A gama dos princípios e preceitos educacionais agendados no *Relatório Educação: um tesouro a descobrir* faz-se presente e é reiterada no Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), nas *Metas de Desenvolvimento do Milênio* (2000)⁵² e é igualmente afirmada nas *Recomendações das Conferências Ibero-Americanas de Educação*, realizadas anualmente desde 1989, e nas diversas *Declarações Mundiais de Educação*, a exemplo da *Declaração de Brasília* (BRASIL, 2004), promovida pela Reunião do comando de alto nível de Educação Para Todos, que detalharemos posteriormente.

O Fórum de Dakar reitera o papel da educação como um direito humano fundamental e a designa como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança da paz e a estabilidade dentro e fora dos países. Considera a educação como o “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (UNESCO, 2000, p. 1). Para tanto, segundo adverte, 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, conforme as seguintes metas agendadas: [1] ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação oferecidos à primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e carentes; [2] assegurar até 2015 que todas as crianças em situação difícil, principalmente

⁵² 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 (NAÇÕES UNIDAS, 2000, p. 1).

as meninas, tenham acesso à educação primária obrigatória de boa qualidade; [3] assegurar o atendimento às necessidades educacionais de todos os jovens e adultos, por meio do acesso equitativo a bons programas de ensino e de aquisição de habilidades de vida; [4] alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, como o acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos; [5] eliminar, até 2005, as disparidades entre os gêneros no ensino primário e secundário e alcançar qualidade na educação de ambos os gêneros até 2015; [6] aperfeiçoar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de modo que resultados acadêmicos reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, principalmente em termos de alfabetização, conhecimentos aritméticos e em habilidades importantes para a vida.

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. Considera a educação o “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (UNESCO, 2000, p. 1). Para tanto, segundo adverte, 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, conforme quadro abaixo:

Metas agendadas no Fórum Mundial de Educação para Todos em Dakar (2000)

METAS	DETERMINAÇÕES
Meta 1	Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação oferecidos à primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e carentes;
Meta 2	Assegurar até 2015, que todas as crianças, principalmente as meninas, em situação difícil tenham acesso à educação primária obrigatória de boa qualidade;
Meta 3	Assegurar o atendimento às necessidades educacionais de todos os jovens e adultos, por meio do acesso equitativo a bons programas de ensino e de aquisição de habilidades de vida;
Meta 4	Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, como o acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos;
Meta 5	Eliminar, até 2005, as disparidades entre os gêneros no ensino primário e secundário, e alcançar qualidade na educação de ambos os gêneros até 2015;

Meta 6	Aperfeiçoar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de modo que resultados acadêmicos reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, principalmente em temas de alfabetização, conhecimentos aritméticos e em habilidades importantes para a vida.
--------	--

Fonte: UNESCO (2003).

Originária do Fórum Mundial de Educação para Todos em Dakar, em 2000, a Declaração do Milênio definiu oito grandes metas⁵³ a serem alcançadas até o ano 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; 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.

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 e para que as crianças de ambos os sexos tenham acesso igual a todos os níveis de ensino (NAÇÕES UNIDAS, 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” (NAÇÕES

⁵³ O Governo Federal no Brasil tem estimulado a sociedade civil, os 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 set. 2005.

UNIDAS, 2000, p. 8). 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, considerando que

[...] deva existir uma maior e uma melhor cooperação em matéria normativa entre as Nações Unidas, os seus organismos, as Instituições de Bretton Woods⁵⁴ e a Organização Mundial do Comércio, assim como outros órgãos multilaterais, tendo em vista conseguir uma abordagem coordenada dos problemas da paz e do desenvolvimento (NAÇÕES UNIDAS, 2000, p. 30).

Vale observar que a aclamada Declaração do Milênio, que tem entre as suas principais metas universalizar a educação básica, não apresenta em nenhum momento preocupação com relação ao quadro do corpo docente, seja na capacitação profissional ou nas condições ou remuneração de seu trabalho.

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, da requalificação profissional ou da atualização pedagógica. Essa busca promove e alimenta o mercado dos cursos pagos de especialização, instaurando a corrida pela última moda no campo educacional e fomentando o chamado comércio das ideias.

⁵⁴ As conferências de Bretton Woods, nascidas em 1945, definiram as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo, criando, desse modo, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e/ou Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A Declaração de Brasília decorrente da Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, realizada no final de 2004, é outro exemplo de monitoramento dos organismos internacionais em relação à educação mundial. A finalidade foi alertar a comunidade mundial, em particular os líderes dos governos das organizações multilaterais e bilaterais, para o fato de os países envolvidos no compromisso de Educação para Todos não terem alcançado 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 2015. Para tal, defende que esta temática torne-se uma prioridade nos próximos eventos internacionais.

Esta Declaração pressupõe a existência de alguns avanços em relação ao acesso à educação básica nos países pobres. Entretanto, recomenda como desafio a melhoria do acesso e da qualidade da educação, aspectos considerados como interdependentes e como direitos inseparáveis que devem ser simultaneamente abordados e melhorados nos planos e políticas nacionais e nas iniciativas internacionais relativos à educação (BRASIL, 2004, p. 1).⁵⁵

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 e 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” (BRASIL, 2004, p. 3).

É fácil constatar que, em todos os documentos analisados, em menor ou maior grau, existe a pública convocação dos professores para

⁵⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração de Brasília*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/declaracao_brasilia.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2005.

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 Conferências e Fóruns Mundiais de Educação para Todos, caberia aos professores a tarefa de cooperar com as reformas educacionais, atribuindo o sucesso das reformas ao envolvimento da comunidade escolar, particularmente, dos docentes.

Tais idealizadores defendem a ideia de que o saber pode ser adquirido de diversas maneiras e em vários espaços, dentre estes se destaca 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.

Os autores do relatório em pauta 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 ensino;⁵⁶ aposta no potencial da tecnologia; melhoria nas condições de trabalho dos professores, no sentido de motivá-los para enfrentarem as situações adversas.

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

⁵⁶ 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 saber: a qualidade da formação pedagógica e do ensino depende em larga medida da qualidade dos meios de ensino e, em especial, dos manuais (BANCO MUNDIAL, 1995).

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

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 BM 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 e da formação docente às demandas postas pelo que denominam de sociedade do futuro, do conhecimento e ou da informação.

A 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 equitativa para todos na sociedade capitalista parece ser mascarar as injustiças e 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 ideário do aprender a aprender abonado pela ONU, pela Unesco e pelo Banco Mundial, legítimos representantes da sociedade de mercado.

Assim sendo, a educação assume um modelo único a ser implantado em todos os países pobres, tornando-se uma condicionalidade ao exigir a implantação de um amplo processo de reformas nos países envolvidos, para que estes alcancem a proclamada inserção no mundo global, adaptando suas concepções e práticas educativas a serviço do capital.

O conjunto das formulações expostas até aqui em diferentes conferências, fóruns e declarações que configuram a política de EPT nos indicam que a educação assume um lugar especial, sustentado num ideário no mínimo antipedagógico, de caráter sumamente mistificador, pois joga para a educação a tarefa de humanização da sociedade em todos os seus aspectos, inclusive de redução da pobreza e da exclusão social. Nesse sentido, perde-se de vista a natureza e a especificidade da educação, entendida por Saviani (2003) como uma prática social que possui a determinação de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens.

Desta feita, no vocábulo dos documentos estudados, encontramos a aposta decisiva na formulação de uma escola cidadã, democrática, participativa, tolerante e responsável. A perspectiva dos idealizadores desses eventos corresponde fielmente aos interesses do capital. Trata-se de um severo processo de envolvimento manipulatório do campo da educação, no sentido de aliviar os graves problemas sociais causados pela crise estrutural do capital,⁵⁷ no intuito 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. Tal proposição, por si só, já denunciaria a direta vinculação ideológica dos paradigmas socioeducacionais dominantes na atual gestão do capital, na busca da superação da sua crise estrutural.

Dito de outro modo, a educação deverá cumprir uma tarefa magnânima nas formulações daquela agência do capital: a humanização da sociedade em todos os seus aspectos, inclusive de redução, não superação, da pobreza e da exclusão social. Apesar de afirmarem que a educação não é milagrosa, a tarefa que se impõe a ela é, no mínimo, divinal.

⁵⁷ Mézários (2000) diferencia-se dos demais pensadores contemporâneos ao analisar a atual crise do capitalismo como sendo estrutural. Sustenta, portanto, a tese de que a sociedade capitalista está experimentando uma profunda crise, denunciada pelas estratégias de sobrevivência do próprio capital, mediante uma produção altamente destrutiva, o desemprego em massa e a precarização do trabalho.

Bibliografia

BANCO MUNDIAL. *Priorities and Strategies for Education*. Washington. D. C., 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração de Brasília*. Brasília: MEC. 10 nov. 2004. Disponível em: <http://www.adur-tj.org.br/5com/pop-up/declaracao_brasilia.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2005.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. *Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2007.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação: um tesouro a descobrir*. Portugal: Edições Asa, 1996.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MAIA FILHO, Osterne. A Chave do Saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. (Org.). *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisas em defesa da História*. Fortaleza, Ceará: Brasil Tropical. 2004.

LEHER, Roberto. *Da Ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização*: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate*. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. *Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas*, São Paulo, n. 4, 2000.

_____. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração do Milênio. Cúpula do Milênio*. New York: Nações Unidas, 2000. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_milenio_nacoes_unidas.pdf>. Acesso em: 15 maio 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDA PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 18 mar. 2007.

_____. *O Marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos*. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2004.

_____. *Relatório de acompanhamento global da EPT 2003/4: Gênero e Educação para Todos: o salto rumo à igualdade: relatório conciso*. Paris: Unesco, 2003. 416p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132480por.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2004.

RABELO, Josefa Jackline. *A Pedagogia do Movimento Sem Terra: para onde aponta o projeto de formação de professores do MST?* 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

RABELO, Josefa Jackline; 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 et al. *Trabalho, Educação e a Crítica Marxista*. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

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

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TOLEDO, Caio Navarro de. *A modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução?* Crítica Marxista. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TONET, Ivo. A Educação na encruzilhada. In: Menezes, A. M. D.; Figueiredo, F. *Trabalho, sociabilidade e educação*. Fortaleza: Ed. UFC, 2003.

A AVALIAÇÃO DO BANCO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO MUNICIPAL NO BRASIL: incursões críticas

Maria das Dores Mendes Segundo

Nágela Sousa

Helena Holanda

Antônio José Albuquerque de Araújo Filho

Face à atualidade do debate referente à intervenção e ao consequente monitoramento do Banco Mundial na formulação e na efetivação das políticas educacionais nos países periféricos, em atendimento às necessidades impostas pelo capital em crise,⁵⁸ elegemos como objetivo principal desse trabalho analisar os pressupostos da avaliação do Banco Mundial (2003) com relação às políticas de financiamento de educação básica brasileira, concretizada no relatório intitulado Educação Municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados.

Baseado nos dados oferecidos pelo Ministério da Educação do Brasil, este Relatório objetiva avaliar as políticas e os resultados de recursos destinados à educação municipal no País. O Banco parte da definição de que os recursos públicos são aqueles que “atuam através de

⁵⁸ Mézáros (1998) sustenta a tese de que o capitalismo está experimentando profunda crise, diferente das anteriores, as chamadas “crises cíclicas tradicionais”. Trata-se de uma crise nas estruturas da sociedade capitalista denunciada pelas estratégias de sobrevivência do capital, mediante uma produção altamente destrutiva, desemprego em massa e precarização do trabalho.

uma estrutura de incentivos para o seu uso, a fim de maximizar os resultados na provisão de serviços públicos” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 5). Desse modo, adota como critérios para avaliação da educação nos municípios a gestão descentralizada, as reformas educacionais e o compromisso de racionalidade dos recursos públicos.

Notas avaliativas do Banco Mundial: o discurso oficial do capital

O Banco inicia sua análise da educação municipal apontando as principais transformações no cenário da educação brasileira. A instituição ressalta ainda como determinante o papel dos municípios no processo de avaliação do sistema educacional no Brasil.

Esse Banco aponta como primeiro aspecto da sua avaliação o aumento substancial nos gastos públicos com a educação em todos os níveis de governo, com a elevação do PIB, no período de 1995 a 2000, de 4,2% para 5%. Esse acréscimo nos gastos no sistema educacional brasileiro no período de 1996 a 1998 foi decorrente, segundo esse documento, da introdução de medidas abrangentes de reformas nas políticas educacionais brasileiras, entre estas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, nº 9424/96), substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb),⁵⁹ que apresenta como objetivo o financiamento à educação básica no Brasil, formado de: creche, pré-escola, ensino fundamental (rural e urbano), ensino médio (rural e urbano), ensino médio profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena.

Nesse sentido, o relatório destaca o Fundef como um importante instrumento de reforma política na educação brasileira. Na opinião do Banco Mundial (2003, p. 2), “este mecanismo simples que liga recursos

⁵⁹ Promessa do programa de governo do Partido dos Trabalhadores apresentado durante a campanha eleitoral para a presidência, em 2002.

a matrículas criou um poderoso incentivo para uma melhoria quantitativa na provisão de serviços educacionais”. O mencionado relatório descreve o Fundef como uma estrutura de financiamento que distribui, desde 1998, expressiva parcela dos recursos públicos para os níveis subnacionais,⁶⁰ com base na matrícula.

O relatório acima mencionado, qual seja, Educação Municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados (BANCO MUNDIAL, 2003), avalia, portanto, que a nova legislação possibilitou um incentivo para os governos estaduais e municipais ao articular o maior número possível de alunos do ensino fundamental, fazendo com que a taxa líquida de matrícula no ensino fundamental passasse de 89%, em 1996, para 96%, em 2000.

Para o Banco Mundial (2003), a principal função a ser desempenhada pelos municípios é a provisão de serviços de educação, uma vez que os consideram mais receptivos às necessidades educacionais locais e podem prover uma melhoria na qualidade de vida da população. Conforme esse relatório, os governos municipais foram responsáveis pelo aumento das matrículas do ensino fundamental, de 34%, em 1996, para 54%, em 2001. Embora mencione a existência de algumas disparidades no desempenho da administração, o Banco atribui mais benefícios do que desvantagens à descentralização administrativa (municipalização).

Nesse propósito, o Banco Mundial (2003, p. 3) recomenda que as futuras intervenções no campo das políticas educacionais devam se basear nas experiências positivas prévias dos municípios, o que resultaria em melhoria administrativa e pedagógica na educação municipal.

Na apreciação do Banco, existem muitos municípios brasileiros sem uma política educacional coerente, onde o modelo educacional, além de deficiente, permanece altamente politizado e clientelista. Para a solução desses problemas, sugere “um modelo baseado na identificação de ‘desviadores positivos’⁶¹ do comportamento que foi usado in-

⁶⁰ Na compreensão do Banco Mundial, os governos subnacionais (municipais e estaduais) teriam hierarquicamente uma condição de inferioridade em relação ao governo federal.

⁶¹ A abordagem do “desvio positivo” refere-se ao fato comumente observado de que alguns indivíduos/entidades, perante situações orçamentárias similares, obtêm resultados

ternacionalmente em uma grande variedade de casos e poderia ser aplicado aos sistemas municipais de educação”.

O Banco compreende que o Brasil obteve dois avanços com as reformas educacionais: o primeiro foi o aporte de incentivo de recursos para o aumento das matrículas nos municípios brasileiros; o segundo, os municípios em geral fizeram bom uso dos recursos públicos adicionais recebidos.⁶²

Com relação ao primeiro avanço, destaca-se a grande participação dos municípios que se responsabilizaram por 38%, em 2000, das despesas na educação, contra os 27%, em 1995, mediante o mecanismo de financiamento do Fundef. Enfatiza que houve um grande aumento da disponibilidade de recursos, “os municípios como um todo gastaram aproximadamente R\$ 24 bilhões em educação no ano 2000, quase o dobro do que eles gastaram, em termos reais em 1995” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 9).

Outro dado apontado como importante é a redistribuição dos recursos dos estados para os municípios. O Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, responde sozinho por quase um quarto das transferências do Estado para os Municípios, enquanto os nove Estados do Nordeste juntos respondem pela metade da redistribuição do Fundef. O Banco acha interessante este dado no convencimento das transferências de recursos, haja vista a relutância econômica e política, por parte de alguns governos estaduais, em partilhar ainda mais recursos com os Municípios. Entretanto, adverte que esse mecanismo leva à redistribuição apenas dentro do Estado, não dos Estados mais ricos para os mais pobres. Todavia,

[...] as correntes de receita têm sido suficientemente variadas dentro de um Estado, de forma que a eliminação da variação de disponibilidade de recursos dentro do estado levou a uma melhoria geral na equidade de recursos educacionais para sistemas educacionais subnacionais (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 5).

superiores, sem acesso a recursos adicionais. O Banco propõe usar aqueles municípios que tiveram um desempenho superior, ou “desviadores positivos”, como agentes para gerar uma dinâmica de mudança comportamental (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 4).

⁶² Na verdade, os municípios brasileiros têm sofrido, com frequência, denúncias de desvio de recursos destinados exclusivamente ao ensino fundamental.

Para o Banco Mundial (2003), a redistribuição dos recursos pelos governos estaduais induzida pelo Fundef não foi o único fenômeno a aumentar a disponibilidade dos recursos municipais. Outras reformas ministradas pelo governo federal são mencionadas, tais como a política de estabelecimento de padrões para o currículo educacional e para a qualificação de professores. O Banco chama a atenção para os quase 152 milhões de reais gastos com atividades de pesquisa (estatísticas da educação) que foram relevantes para possibilitar a distribuição de recursos públicos. A participação do governo federal é também considerada um ponto alto no estabelecimento de programas na educação municipal, tais como o programa de merenda escolar, que repassou dinheiro do governo federal para Estados e Municípios em cerca de um bilhão de reais gastos; o programa de distribuição de livros didáticos, que garante o material para todos os alunos da rede municipal e estadual; por fim, os programas de transferência de renda, que transferem por ano, aproximadamente, meio bilhão de reais para as famílias pobres encorajarem seus filhos a frequentar a escola.

O relatório acima mencionado destaca como bem sucedido o programa federal do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola, 1998-2005).⁶³

O programa Fundescola desenvolveu o conceito de microrregiões de municípios que trabalham em conjunto com o governo estadual e o governo federal. A fase atual do programa visa a integração de modelos de melhoria, testados em escolas selecionadas de um município, para todas as escolas municipais (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 6).

Como exemplo da articulação de governos estaduais e municipais, o relatório em questão especifica o recrutamento de professores feito no Ceará, a melhoria da escola na Bahia e a testagem de alunos em Pernambuco. O Banco Mundial compromete-se com o financiamento

⁶³ Iniciado em 1998 e atualmente na sua terceira fase, este programa oferece um modelo de padrões operacionais mínimos, apoiados em uma assistência técnica e financeira, para que as escolas desenvolvam planos em prol da melhoria da qualidade da educação.

de alguns programas federais e estaduais, inclusive o Fundescola, desde que os estados continuem desenvolvendo, como contrapartida, programas de “melhoria” da educação pública municipal, ilustrados acima.

Observa-se no Relatório a defesa de que os municípios busquem alternativas para aumentar seus recursos, mesmo para aqueles que já recebem os recursos adicionais do Fundef. Isso a despeito do reconhecimento de que são muito pequenas as oportunidades de aumentar, por parte dos municípios, os investimentos próprios destinados às despesas com a educação, porquanto estes vêm enfrentando crescentes necessidades com os gastos de educação no pré-escolar, a qual não se beneficia dos recursos do Fundef.

O documento avalia que o critério custo-aluno do Fundef⁶⁴ tornou-se o maior incentivo para os governos municipais e estaduais aumentarem as matrículas de alunos, contribuindo, desse modo, para o aumento da municipalização do ensino fundamental.

Ainda, segundo argumenta, os Municípios investem de forma criteriosa na construção de salas de aula para acomodar o acréscimo dos alunos. Além disso, possuem menos despesas com pessoal em comparação com os Estados (55% e 63%, respectivamente) e podem gastar mais em despesas de transporte escolar.

Embora o Banco Mundial reconheça que os Municípios pagam, historicamente, salários mais baixos aos seus professores em comparação com a maioria dos Estados, admite que esta diferença venha diminuindo e aponta como vantagem da municipalização a área administrativa.

[...] enquanto que o sistema estadual tem tipicamente uma maior burocracia do pessoal administrativo, que não necessariamente dá um maior apoio às escolas, o pessoal administrativo das secretarias municipais de educação tem um contato mais próximo com as escolas, pois eles podem visitá-las com maior freqüência e estão, portanto, melhor conectados (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 7).

⁶⁴ A Lei do Fundef favorece, para cada aluno adicional do ensino fundamental, mais recursos a serem destinados aos Estados e Municípios, e este foi o principal incentivo para o recente aumento no número de matrículas.

Como evidencia o Relatório, de forma geral, os incentivos para melhorar a força de trabalho dos docentes têm sido bem implementados, destacando a legislação do Fundef, que especifica 60% dos recursos para o pagamento dos salários dos professores e outros profissionais envolvidos diretamente na provisão dos serviços educacionais. Para o Banco, esta medida procura remover as disparidades do perfil dos professores entre as regiões e os sistemas estaduais e municipais. Conforme o Relatório (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 9), “os municípios em geral gastam 66% dos recursos do Fundef com salários de professores, sugerindo que a restrição de 60% não foi comprometedora, mas não se sabe o que teria acontecido se esta restrição não existisse”. Afirma ainda que, no Brasil, vêm diminuindo as disparidades nos salários dos professores, tendo havido também uma redução no número de professores leigos, aqueles que cursaram somente o ensino fundamental, de 12% do total de professores, em 1997, para 5%, em 2000. Verifica-se um aumento das contratações de professores. Esta passou de 600 para aproximadamente 750 mil, mas justifica, em razão do aumento das matrículas, que a relação entre professores e alunos no nível municipal passou de 20,5 para 22,2 alunos por sala de aula.

Embora, por lei, existam os Conselhos Fiscais, o Banco admite que os ganhos esperados na melhoria do mecanismo de controle social não foram obtidos e, para isso, sugere “a necessidade de um maior esforço para aumentar o comprometimento da sociedade”. Na sua avaliação, os conselhos, na maioria dos municípios, não são representativos, pois seus membros, em muitos casos, são nomeados e escolhidos a dedo pelo prefeito. Este Banco chama a atenção para a atitude exitosa de alguns municípios darem poder à comunidade e considera uma área a ser trabalhada pelo modelo de “desvio positivo”, ou seja, mediante uma metodologia calcada em exemplos de práticas de políticas bem sucedidas, geralmente em comunidades pequenas, mas que poderiam servir de estímulos às novas políticas.

Desse modo, na expectativa do Banco, os incentivos para matrículas devem resultar em esforços competitivos por parte dos Estados e Municípios no oferecimento de uma educação de melhor qualidade e, assim, atrair mais alunos para seus respectivos sistemas. Como relata,

“nos primeiros anos do Fundef, os Estados transferiram voluntariamente alguns alunos para os municípios, mas as transferências diminuíram quando o impacto fiscal da perda de alunos começou a ser registrado pelos governos” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 10). Na hipótese do Banco, a receita municipal é maximizada por meio da matrícula de um maior número de alunos.

Contudo, esse organismo aponta outros modos de os municípios ganharem mais alunos, como, por exemplo, proporcionar um ensino de melhor qualidade do que é oferecido pelo sistema estadual. Esse processo geraria nos governos estaduais o aumento dos seus esforços para melhorar a qualidade de ensino, a fim de manter ou mesmo aumentar o número de matrículas em seus domínios. Na apreciação do Banco, esta competição entre Estado e Municípios produziria efeitos positivos, os quais promoveriam a qualidade de todos os sistemas educacionais.

O Banco vincula o melhoramento da qualidade do ensino à competição que deveria existir entre os Municípios e os Estados para alcançar e obter mais recursos via acréscimo de matrículas dos alunos, como define a Lei do Fundef. Lamenta, no entanto, que a competição entre os Municípios e os Estados brasileiros ainda não tenha sido instalada e culpa as instituições governais por estas limitações.

Conforme ressalta, há uma correlação positiva entre as despesas administrativas municipais mais altas por aluno e a taxa de aprovação. Constata também, por meio de pesquisa, que “a taxa de aprovação representa bem o nível e o aprendizado dos alunos” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 8).

Segundo esse Relatório, os Estados brasileiros ainda monopolizam a provisão do ensino de 5^a a 8^a séries, deixando o ensino de 1^a a 4^a para os Municípios. De 124.000 escolas, em sua maioria rurais, que oferecem o ensino de 1^a a 4^a, 90% são municipais. Das 9.100 escolas, em sua maioria urbanas, que oferecem o ensino de 5^a a 8^a séries, apenas 16% são municipais. Existem, porém, 38.000 escolas de ensino fundamental completo (de 1^a a 8^a séries), igualmente divididas entre estaduais e municipais.

Vale ressaltar que no artigo 10, no item VI da LDB 9394/1996, o Banco atribui como função dos Estados “assegurar o ensino funda-

mental e oferecer com prioridades, o ensino médio”. Quanto aos municípios, estes devem incumbir-se de:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996a).

Embora a LDB, como apresentamos, delegue ao Estado a responsabilidade pelo ensino fundamental, compreendido como o período de 1ª a 8ª séries, reafirmando a posição dos municípios em relação às séries iniciais, o Banco, nesse Relatório, avalia que os municípios deveriam ficar com todo o ensino fundamental, principalmente quando estimula a concorrência entre as unidades federativas. Nesse aspecto, o Banco não apenas monitora, mas age de forma imperativa ao defender como verdadeira a concepção de que os municípios devem e podem cuidar sozinhos do ensino fundamental, em que, em alguma medida, fere a lei da educação do país.

No que tange aos incentivos para melhor qualidade e maior eficiência em todos os municípios, o Banco confere ao governo federal o mérito de incentivar as reformas na educação mediante o investimento de somas significativas de recursos para melhoria da capacidade dos municípios. Também sugere um “pacote” de programas destinados às capacidades de gerenciamento de receitas e despesas, por meio do treinamento de técnicos em alguns municípios. Recomenda também que a forma de o governo fomentar o desenvolvimento da capacidade administrativa dos municípios deveria ser a de relacionar as intervenções estatais de recursos aos incentivos nos municípios. Como exemplo, cita o Programa Desenvolvimento da Escola (PDE),⁶⁵ que distribuiu mais

⁶⁵ Trata-se de um processo gerencial de planejamento estratégico na escola, elaborado de forma participativa pela comunidade escolar. Com o PDE, as escolas fazem um diagnóstico de sua situação, definem seus valores, sua missão, onde querem chegar, bem como as estratégias, metas e planos de ação para alcançá-lo.

de R\$ 300 milhões no ano 2000 diretamente para as escolas, destinados à compra de equipamentos e de bens de consumo.

Sobre os resultados alcançados pelas reformas aplicadas no sistema educacional, o mais claro e mais discutido, conforme o Banco, é o aumento na matrícula no período de 1996 a 2001. No ensino fundamental, de 1^a a 8^a séries, evoluíram de 33,1 milhões de alunos para 35,4 milhões, e a cobertura do ensino médio passou de 5,7 milhões de alunos para 8,5 milhões. Nesse Relatório, o Banco frisa a experiência de sucesso do Brasil no cumprimento das metas da Educação para Todos. Mesmo que essas metas tenham sido definidas em termos de taxas de conclusão para os alunos, os aumentos no número de matrículas, embora ainda não suficientes, são considerados relevantes.

De acordo com a Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990, p. 4), “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma”. Percebe-se que essa meta da Declaração de Jomtien possui, até certo ponto, uma abrangência maior que o simples aumento nas matrículas, pressupondo, portanto, a permanência e as taxas de conclusão dos alunos na escola. Todavia, este requisito de aumento das taxas de matrículas no Brasil é apresentado pelo Banco Mundial ao resto do mundo como objetivo alcançado e que deve ser imitado pelos demais países.

Relata também que as reformas provocaram uma elevação da qualidade da educação com base no melhoramento dos indicadores das taxas de repetência, de aprovação e da distorção idade/série. Estes indicadores revelam-se importantes, pois são encadeados e, uma vez superados, podem resultar em melhorias na qualidade do ensino.

Ressalva que, se as taxas de repetência se elevam, aumenta a taxa de evasão, e, mesmo que as crianças deixem a escola e se matriculem novamente mais tarde, as combinações destes fatos levam à alteração nas taxas de distorção idade/série. Assim, quanto mais alta essa distorção, maior é o risco de a criança sair da escola antes de concluir o ensino fundamental. Para a solução desse problema, o Brasil, se-

gundo o Banco, já vem utilizando os programas diretos de treinamento de professores, além de criar e adaptar currículos especializados para classes de aceleração, promovendo as crianças mais velhas para as séries subsequentes.

O Brasil, no diagnóstico da Unesco, teria que superar alguns desafios para constar nos relatórios dos organismos internacionais como o país que não mede esforços no cumprimento das metas de educação para todos. O primeiro objetivo seria reduzir o analfabetismo e promover a universalização do ensino fundamental. Para tanto, foram utilizados vários instrumentos para o alcance desse objetivo, tais como programas de aceleração de aprendizagem, aprovação automática, etc.

Esse mecanismo traduz a lógica liberal contemporânea de desconsiderar o conhecimento em prol de resultados. A qualidade da educação é comprometida pelas chamadas pedagogias do aprender a aprender. Nessas pedagogias, os conteúdos passam a não ser importantes. O que importa aos governos e aos organismos internacionais é, na verdade, que o maior número de pessoas passe a constar nas estatísticas de matriculados no ensino básico (Informação verbal).⁶⁶

A conclusão do Banco é que “ao invés de buscar recursos adicionais para a educação, a ênfase política deveria estar em aumentar a qualidade do ensino buscando melhorar a eficiência do setor educacional” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 20). Esta recomendação política, segundo o Banco, é apoiada em dois fatos observados nesse estudo: o grande aumento nos recursos adicionais obtidos pelos municípios e a contínua ineficiência nos gastos em diversos municípios. Para o melhor acompanhamento dos gastos, sugere-se instituir uma política de padrões operacionais mínimos para as secretarias municipais e para as escolas.

Para o Banco, a divulgação do sucesso de eficiência de determinado município poderá influenciar nos demais, principalmente se o governo federal e os governos estaduais tomarem a frente na criação de oportunidades de incentivos. O Banco Mundial propõe ajudar os go-

⁶⁶ Informação fornecida pelo professor Newton Duarte, da Unesp de Araraquara, sobre *Os novos paradigmas educacionais e a luta ideológica*, no I Encontro Estadual Trabalho, Educação e Emancipação Humana (FACED-UFC), Fortaleza, 14 a 15 de setembro de 2004.

vernos estaduais e municipais a gerarem uma dinâmica para o fluxo de informação sobre uma “boa gestão”. Este Banco é enfático ao afirmar que

[...] outros países que busquem aumentar o número de suas matrículas no Ensino Básico deveriam notar que o sucesso brasileiro não veio através de soluções simples, mas através de uma rede abrangente de reformas, da qual o aumento dos recursos é apenas um componente político (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 13).

A principal conclusão política do Banco sobre os recursos municipais voltados para a educação decorre da simplicidade da fórmula do Fundef, que resultou no aumento de matrículas no ensino fundamental. Assim, recomenda um mecanismo similar para os outros níveis de ensino, em que a matrícula permanece baixa, principalmente para o ensino infantil e o ensino médio, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), na época, em processo de aprovação.

Na avaliação do Banco Mundial, o Fundef representa um importante mecanismo político no aumento dos recursos; mas, em contrapartida, atribui o sucesso da universalização do ensino básico às reformas administrativas de cunho gerencial, em todas as instâncias, inclusive na escola.

Compreendemos que o monitoramento do Banco Mundial na condução da descentralização dos recursos no sistema educacional no Brasil é visível em todas as propostas de reformas para a educação. O relatório produzido pelo Banco denominado *Educação municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados*, objeto deste estudo, ressalta o papel dos municípios como determinantes nesse processo, destacando a relevância da fórmula Fundef como principal componente político do financiamento da educação básica no contexto da municipalização.

No presente texto, expomos, de forma sintética, os principais elementos do Relatório avaliativo do Banco Mundial acerca da Educação Municipal Brasileira, que, numa análise apurada, desvela os pressupostos e os interesses desse organismo em relação à educação. A seguir, iremos interpor um exame crítico sobre esse documento, objetivando desmistificar o discurso sedutor presente em tal Relatório, denunciando,

na medida do possível, as suas contradições e seus interesses no campo educacional, cuja marca principal é promover e manter um projeto educativo acorrentado e aprisionado aos interesses do capital.

Avaliação atrelada à agenda do capital: notas conclusivas

Ao que indicam os elementos expostos na primeira parte desse texto, observamos que a orientação predominante do Banco Mundial é a defesa de que o investimento no processo de municipalização é mais importante que o aumento de recursos destinados aos gastos com educação. Face a esse pressuposto, que se torna hegemônico no discurso oficial do capital, compreendemos que toda a proposta em relação ao financiamento da educação municipal, impetrada pelo Banco, vai no sentido de priorizar os processos de gestão administrativa e pedagógica em detrimento do investimento efetivo na educação. Tal quadro pode ser representado quando o próprio Relatório destaca os recursos como componente político e a gestão descentralizada como componente estrutural, o que contribuiria com um eficiente uso dos recursos destinados à educação.

Examinando criteriosamente esse aspecto, entendemos que se aciona uma inversão no processo de definição das políticas de financiamento da educação, especificamente a municipal, quando o determinante econômico se traduz num elemento político e o político se converte em econômico. Entendemos, outrossim, à luz do referencial teórico-metodológico indicado por Marx, que a relação entre política e economia deve ser analisada dentro da perspectiva da totalidade em que se configura na dialeticidade entre essas múltiplas dimensões. Nessa perspectiva, a apropriação analítica do fenômeno político deve ser articulada com os determinantes econômicos, expondo assim os nexos fundamentais e contraditórios da realidade social.

Tal inversão representa, de fato, uma estratégia do Banco Mundial, articulador maior da agenda do capital, de delegar para a sociedade a função de gestora das políticas públicas da educação, retirando o provimento dos recursos por parte do Estado. No exame desse documento, podemos elencar alguns elementos reveladores dessa in-

versão de prioridades, camuflada pelo falso discurso da educação para todos, em que as recomendações políticas do Banco para solucionar a problemática educacional fortemente se centram na defesa de uma ampla reforma na educação.

Assim, todas as alternativas do Banco para a melhoria da educação vão no sentido de redução dos recursos destinados à educação, buscando a solução no gerenciamento eficiente dos recursos mínimos em detrimento do aumento de recursos, indicando como alternativa a prioridade da gestão autônoma dos municípios e das escolas, com o envolvimento da comunidade e dos conselhos fiscais na busca de parcerias de diversas ordens, inclusive apelando ao discurso do voluntariado na escola.

Nesse contexto, percebemos um forte aparato das propostas de envolver as pessoas e os processos educativos numa gestão democrática e cidadã, negando as contradições determinantes da sociedade capitalista. A fórmula apresentada seria coadunar mudança comportamental com desvios positivos, focalizando o princípio liberal da concorrência entre Estados e municípios.

Avaliando que o problema educacional está na ineficiência do uso dos recursos alocados, o Banco propõe a ajuda aos municípios na qualificação gerencial dos recursos e na definição de metas e prioridades, obedecendo a um critério de racionalidade econômica. Essa ajuda não é gratuita, nem faz parte de uma postura “vocacional” dessa instituição. É exigida, como contrapartida, a obediência servil dos estados e municípios à chamada agenda positiva pautada pelas exigências da sociedade de mercado.

O Banco se apresenta como um idealizador “desinteressado” da Educação para Todos, em que o discurso da qualidade é central. No entanto, como sabemos, um dos pilares ideológicos das conferências e fóruns mundiais de Educação para Todos, patrocinado pelo Banco Mundial, é do aprender a “conviver juntos”, irmanados com a cooperação e solidariedade dos países que comporiam uma fictícia “aldeia global”.⁶⁷ Na verdade, encontramos, na avaliação do Banco Mundial,

⁶⁷ O conceito de “aldeia global” surge cunhado por um sociólogo canadense Marshall McLuhan, mundialmente conhecido por publicar o livro *O Meio é a Mensagem*. Neste

como um elemento chave que explicaria a comprometedor qualidade da educação brasileira, a ausência de competição entre os Estados e municípios por mais recursos mediante o aumento das matrículas de alunos, vinculando, decisivamente, o melhoramento da qualidade de ensino a essa competição.

Na apreciação do Banco Mundial, esta competição aparece como condutora de “efeitos positivos” na promoção da qualidade da educação, pronunciando o princípio liberal da concorrência, o que nos ajuda a desmontar o falso discurso sedutor do “aprender a conviver juntos”, revelando ainda a estratégia ideológica utilizada pelo Banco e seus interlocutores, do envolvimento manipulatório da educação em favor da reprodução do capital.

O Banco Mundial em sua avaliação destaca o Fundef como o principal mecanismo de reforma na política educacional brasileira, atribuindo ao critério custo-aluno o mérito de ter contribuído com o aumento do número de matrículas no ensino fundamental.

A nosso ver, o Fundef se constitui num instrumento da reforma administrativa e tributária do Estado gerencial com o propósito de redução dos custos e redistribuição das responsabilidades, mediante regulamentação dos recursos e municipalização do ensino. Percebemos que, a cada ano, o governo federal transfere menos recursos para os Estados, pois estes, por mais miseráveis que sejam, alcançam o patamar do custo-aluno mínimo, estabelecido anualmente por medida provisória pelo Presidente da República.

Em relação à qualidade na educação pública, esta segue a lógica neoliberal, recorrente à teoria do capital humano que se apresenta como participativa, racional e gerencial. À primeira vista, esta concepção de educação qualitativa mostra-se ideal para se alcançar o pleno desenvol-

livro, o autor quer dizer simplesmente que o progresso tecnológico estava reduzindo todo o planeta à mesma situação que ocorre em uma aldeia, ou seja, a possibilidade de se intercomunicar diretamente com qualquer pessoa que nela vive. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Aldeia_Global>. Acesso em: 22 set. 2005. Como ilustração da importância dada à concepção de “aldeia global”, enquanto processo de educação permanente no sentido de educação ao longo de toda a vida e de educação comunitária encontramos no relatório da Conferência de Jomtien (1990), um capítulo intitulado “Aldeia Global” (DELORS, 2001).

vimento e a autonomia de uma sociedade. No entanto, ao ser introduzida no universo escolar, essa concepção acaba transferindo aos educadores e educandos a responsabilidade pela qualidade da educação. Essa concepção, progressivamente, vai desobrigando o Estado em relação às políticas públicas sociais, que delegam à comunidade escolar o encargo pela qualidade oferecida. Confirmamos, portanto, o que alguns estudiosos vêm denunciando: a retirada da União no financiamento do ensino básico.

Em contraposição a essa avaliação, Saviani (2001) denuncia que o dualismo na educação brasileira ainda prevalece em todas as propostas de reforma, em que a elite é quem tem o acesso à escola de qualidade e ao nível superior, enquanto às classes trabalhadoras ou às regiões mais atrasadas, quando muito, destina-se o ensino profissional para o exercício de funções subalternas. Esse dualismo faz-se presente na política educacional atual em todos os níveis, quando, na reforma do ensino médio, separa o ensino técnico do ensino médio de caráter geral. Segundo Saviani (2001, p. 3), o dualismo manifesta-se, sobretudo, no ensino fundamental ao propor:

[...] para a rede pública o ensino aligeirado avaliado pelo mecanismo de promoção automática e conduzido por professores formados em cursos de curta duração organizados nas escolas normais superiores com ênfase maior no aspecto prático-técnico em detrimento da formação de um professor culto, dotado de uma fundamentação teórica consistente que dê densidade à sua prática docente.

O Banco Mundial entende que o Brasil é um exemplo de sucesso. Na contramão dessa análise eivada de interesses mercadológicos, compreendemos que esse suposto sucesso, de fato, pode ser representado pelo fenômeno contemporâneo da submissão impiedosa da política educacional brasileira à agenda positiva impetrada pelo grande capital.

Numa linha de continuidade das reflexões anteriores, podemos concluir que o Banco Mundial passou a ser o agente motivador na promoção e no financiamento de projetos integrados dos governos estaduais e federais, destacando a educação básica como primordial na

redução da pobreza nos países periféricos. Mas contraditoriamente, avalia como positividade a fórmula Fundef e Fundeb que priorizam o Ensino básico em detrimento dos outros níveis e modalidades de ensino que compõe a educação básica, o que acarreta grandes prejuízos para a política educacional brasileira, prisioneira e refém do processo de expansão do capital.

Bibliografia

BANCO MUNDIAL. *Educação Municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados*. Brasil: Banco Mundial, 2003. 2v.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 jan. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Seção 1, p. 28442. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-norma-pl.html>>. Acesso em: 12 mar. 2002.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, István. *A crise atual*. São Paulo: Ensaio, 1998. p. 160-179. (Cadernos ensaio, 17).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Relatório de monitoramento global - EPT 2005: educação para todos: o imperativo da qualidade*. São Paulo: Moderna, 2005. 430p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139079por.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2010.

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO. *Resoluções da 2ª plenária intercongressual da CNTE*, Valparaizo, Goiás. Disponível em: <www.cnte.org.br>. Acesso em: 2 nov. 2004.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. *Cadernos de Educação*, Brasília, DF, v. 6, n. 15, jun. 2001. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/classicos/2004_08_29>. Acesso em: 11 abr. 2002.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ALCANCE DA EDUCAÇÃO PARA TODOS: um estudo preliminar

Jackline Rabelo

Simone Cesar da Silva

Solonildo Almeida da Silva

Jacqueline Barbosa dos Santos

O presente texto tem como objetivo analisar as bases e os princípios da pedagogia escolar para o século XXI, com ênfase no papel do professor, apresentado como principal agente de transformação de uma escola de qualidade para todos. Estes princípios foram elaborados na Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e reiteradas no conjunto de fóruns e conferências de Educação Para Todos, a exemplo do Marco de Ação de Dakar, em 2000, bem como no relatório intitulado: *Educação: um tesouro a descobrir*, também conhecido como Relatório Jacques Delors (1991).

Sabe-se que, após a Conferência de Jomtien, os países-membros passaram a assumir importantes compromissos, em âmbito mundial, de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância.

A declaração de Jomtien destaca como principal meta a universalização da educação básica e, assim, define-a como

[...] mais do que uma finalidade em si mesma. Ela, a educação, é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano per-

manentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990, p. 2).

Assim sendo, o princípio de Educação Para Todos (EPT) foi estabelecido como uma política mundial tendo como suporte a Declaração Universal de Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança. Esta última declarou que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

Embora se fundamente na generalização da política de EPT, o documento aponta ainda que essa educação se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade (UNESCO, 2000, p. 8).

O Marco de Ação de Dakar é uma reafirmação do que fora proclamado pela Declaração de Jomtien, que expressa o compromisso coletivo da Comunidade Internacional de adotar como estratégia a garantia do processo de educação básica. Após avaliar os avanços e as deficiências da última década (1990-2000), a declaração de Dakar definiu a data-limite de 2015 para que se atinja a educação primária universal. “Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos” (UNESCO, 2000, p. 19).

Na ordem de atender ao objetivo de universalização primária para todos, as declarações de Jomtien e de Dakar e o relatório Jacques Delors destacam o professor como o principal responsável pela efetivação dessa meta. Elencaremos, ao longo deste artigo, alguns itens desses três documentos que reforçam essa preocupação sobre o professor, a exemplo da Declaração de Jomtien:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar

educação básica para todos. [...] Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação. [...]. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias (UNESCO, 1990, p. 4).

Nesse propósito, as oportunidades educativas devem ser coletivizadas e voltadas para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa – criança, jovem ou adulto –, necessárias à sua sobrevivência. Assim sendo, a problemática da formação docente, a condução didático-pedagógica da sala de aula e até a formação de políticas educacionais centradas na autogestão são postas em relevo nessa declaração.

No campo da formação docente, advoga-se a capacitação e a qualificação contínua e permanente dos professores, tornando-se, atualmente, um princípio que vem pautando e influenciando as diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas das diversas universidades, dos centros e faculdades de educação (RABELO; MENDES SEGUNDO, 2006, p. 4).

Em foco, o professor é chamado a caminhar juntamente com a comunidade que deve assumir maior responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento. A educação é tida como assunto público e deve, portanto, envolver todos os seus atores, convocando sua participação responsável. No caso dos docentes, sujeitos-chave da educação e da mudança educacional, a participação deve ocorrer como um dispositivo que regula os processos educativos, do nível local ao global, da escola às instâncias ministeriais e intergovernamentais onde se define e se decide a educação (UNESCO, 2000, p. 11).

Esse discurso intensifica a chamada participação-cidadã na educação, que tem surgido nos últimos anos para dividir as responsabilidades da problemática da sociedade atual. Entendemos que os problemas não se explicam e nem se resolvem no âmbito da educação, mas pressupõem uma sociedade autenticamente humana, para a qual, necessitamos nos envolver com um projeto de sociedade que rompa com a lógica perversa do capital.

Agências Internacionais e Governos formulam e subscrevem planos, metas globais e regionais, comprometem-se a cumpri-los em prazos por eles mesmos fixados, mas revisam e adiam continuamente os compromissos. A título de ilustração, o ano de 2015 como data-limite para o cumprimento da meta de EPT, estabelecido pelo Fórum de Dakar, foi prorrogado para o ano de 2022.

Originária da Declaração de Jomtien, foi estabelecida uma comissão para pensar as bases e princípios que definiriam a educação no mundo. Então, foi organizada uma equipe para criar estratégias e instrumentos de como alcançar os objetivos firmados no então congresso. Coordenado por Jacques Delors, o referido estudo resultou no Relatório Educação: um tesouro a descobrir, que passou a ser a cartilha da maioria dos educadores dos países periféricos do mundo capitalista.

Dentro dos processos de mudança ampliada e renovada, propostos pela comissão, o capítulo IV trata da problemática da formação de professores, ressaltando a importância do professor na promoção da educação pública de qualidade. Embora tenha como imperativo as reformas educacionais nos países periféricos, destaca que

[...] nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores. Em todos os níveis da educação, os professores devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente, inclusive mediante o ensino aberto e a distância; e ser capaz de participar, local e nacionalmente, das decisões que afetam a vida profissional e o ambiente de ensino. Os professores devem também aceitar as responsabilidades profissionais e serem responsáveis perante os educadores e a comunidade (DELORS, 2001, p. 24).

Percebe-se, claramente, tratar-se de um verdadeiro manual de deveres necessários aos professores, versando sobre a formação e a atuação destes no processo de implementação de reformas do sistema educacional, que se desdobram na alteração do pensar e do pôr em prática os conteúdos escolares. Neste Relatório, são reafirmadas a importância do papel do professor no processo que torna a educação contínua e flexível.

Na algebeira do processo de democratização do conhecimento, está o professor, a quem foi dada a missão de transformar o indivíduo e, com o seu trabalho, atenuar as contradições do sistema social. A comissão julga que é preciso repensar a formação humana de professores de maneira a cultivar, nos mestres, as qualidades humanas e intelectuais presentes na proposta de ensino apontada pelo relatório. Os membros da comissão compreenderam que seria indispensável, para a melhoria da educação, exigir competência e profissionalismo dos professores.

O investimento na formação docente é compreendido como fundamental para preparar os jovens para o 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 (RABELO; MENDES SEGUNDO, 2006, p. 7).

Nas anotações sobre o Marco de Ação Dakar, ficou estabelecida, entre outras metas, a de melhorar a formação dos professores e de utilizar, de forma crescente, metodologias de aprendizagem práticas e participativas, já que, na avaliação dos seus formuladores, frequentemente o que se pretende que os alunos aprendam não é pré-definido com clareza, nem bem ensinado e nem avaliado com precisão. É, pois, repartida junto à sociedade civil a responsabilidade de criar estratégias que atinjam o desenvolvimento educacional.

Deve-se dar aos educandos, professores, pais, comunidades, organizações não-governamentais e outras entidades representativas da sociedade civil um campo maior e novo de ação política e social, em todos os níveis da sociedade, a fim de envolver os governos no diálogo, na tomada de decisões e na inovação em torno das metas para a educação fundamental. A sociedade civil tem muita experiência e um papel essencial a desempenhar na identificação das barreiras às metas da Educação para Todos (EPT), e no desenvolvimento de políticas e estratégias para eliminá-las (UNESCO, 2000, p. 22).

Sobre os desafios assumidos no Marco de Ação Regional de Dakar em relação à profissionalização docente, os países se compromete-

teram a oferecer uma formação de alto nível acadêmico e estabelecer políticas de reconhecimento efetivo de carreira, dentre outras iniciativas. Este documento indica ainda um caminho por onde os docentes devem caminhar: sempre em busca do consenso com as associações de professores e as organizações sociais.

Desvelando o que há por trás das Diretrizes que regem a formação do professor, Rabelo e Mendes Segundo esclarecem que ocorre toda uma perspectiva de controle do trabalho docente, estabelecendo determinadas exigências desde o *locus* da sala de aula até a prática organizativa/sindical, tais como condições de trabalho, salário e direitos trabalhistas. Nestes moldes, questionamos o lugar do aprender a ser do professor.

A Declaração propõe uma colaboração entre o setor privado e a organização civil no processo de universalizar a educação básica. Ao professor é cabida, mais uma vez, a tarefa de remediar as graves disfunções que afetam a vida social e as relações interpessoais. A busca de qualificação e requalificação profissional joga esses profissionais à fome insaciável do mercado, já que os mesmos buscam atualização técnico-pedagógica em cursos pagos de especialização ou em seminários, oficinas, minicursos, congressos, dentre outras modalidades de eventos aligeirados.

É preciso dizer que em cada uma dessas conferências, fóruns e comissões, investem-se grande quantidade de energia e recursos financeiros. Na realidade, não visualizamos resultados efetivos e nem o cumprimento das belas e falaciosas metas, desgastando-se de forma irremediável a credibilidade política e profissional do professor, deteriorando as suas condições de vida e de trabalho.

A realidade dos sistemas escolares e dos docentes é bem diferente daquela arquitetada pelos idealizadores da política de EPT. Resta, aos docentes, preencher as frestas deixadas pela falha dos pais, das instituições religiosas e dos poderes públicos.

Percebemos em todos os documentos analisados, que os problemas da sociedade – contradições intrínsecas à lógica do sistema do capital – são deixados à porta da escola e a cargo do profissional de educação.

Concluimos, por hora, que os sistemas educativos não passam de engrenagens a serviço da economia, do consumo e do progresso mate-

rial e que, ainda, está distante o desenvolvimento das potencialidades humanas em sua plenitude.

Bibliografia

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.

JIMENEZ, Susana; MAIA FILHO, Osterne Nonato. A chave do saber: um exame crítico do paradigma educacional estabelecido pela ONU. In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. (Org.). *Trabalho, Educação e Luta de Classes: a pesquisa em defesa da História*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio*. Cadernos de educação. Pelotas, RS, 2005.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate*. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração do Milênio. Cúpula do Milênio*. New York: Nações Unidas, 2000. Disponível em: http://www.pnud.org.br/Docs/declaracao_do_milenio.pdf. Acesso em: 15 mar. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 18 mar. 2007.

_____. *O Marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo*

nossos compromissos coletivos. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2004.

_____. *Relatório de acompanhamento global de EPT 2003/4: Gênero e Educação para Todos: o salto rumo à igualdade: relatório conciso*. Paris: Unesco, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132480por.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2007.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O paradigma do aprender a aprender na agenda dos organismos internacionais: um balanço crítico da formação docente nesse contexto. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 2., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Gráfica do UFPR, 2006. v. 1.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: MENEZES, Ana Maria Dorta; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca (Org.). *Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital*. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí, RS. Unijuí, 2005.

AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: uma análise crítica à luz marxiana

Eveline Ferreira Feitosa

Maria das Dores Mendes Segundo

Derivaldo dos Santos

Este texto pretende discutir o fenômeno das parcerias público-privadas na educação brasileira a partir do advento do Programa de Educação para Todos promovido pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial. Tomando como pressuposto que os limites entre o público e o privado foram reconfigurados com o aprofundamento da crise estrutural do capital, afirmamos, nessa perspectiva, que ocorre uma acentuação na imposição aos países pobres do receituário neoliberal que desobriga o Estado do cumprimento dos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores, transferindo essa obrigatoriedade para a esfera da sociedade civil. Nessa direção, o complexo da educação, que constitui um bem de caráter social, mesmo dentro dos limites do capital, tem, a nosso ver, a sua função e natureza deslocadas para se constituir uma mercadoria, sujeita às oscilações do mercado. Para a proposição dessa lógica, conforme adverte Mendes Segundo (2005), o processo de privatização do público torna-se mais operante pelos organismos multilaterais, sobretudo o Banco Mundial, que promove uma intensa agenda de compromissos a serem exercidos pelos países-membros da UNESCO.

No contexto em que o complexo educacional torna-se um dos principais mecanismos utilizados pelo capital para a associação entre o Estado e o empresariamento, as metas de educação idealizadas em Jomtien (1990) e reiteradas no Fórum de Dakar (2000) precisam ser cumpridas e monitoradas nos países envolvidos da Unesco, sobretudo os pobres, cujo objetivo preliminar funda-se no fortalecimento das alianças ou parcerias entre os setores público e privado, atrelando, desse modo, a lógica empresarial à demanda por educação da classe trabalhadora.

Para compreender o estabelecimento da parceria entre os setores público e privado, partimos inicialmente da sua significação epistemológica. O termo “parceria” deriva do latim *partiaris*, que significa participante. Constitui, portanto, a conjugação de esforços entre o poder público (Estado) e particulares (empresários e/ou sociedade civil) para algum objetivo comum, de colaboração, convênio ou contrato para a prestação de serviços.

A estudiosa em direito administrativo Di Pietro conceitua o termo parcerias público-privadas como “[...] todas as formas de sociedade que, sem formar uma nova pessoa jurídica, são organizadas entre os setores público e privado, para a consecução de fins de interesse público” (DI PIETRO, 2005, p. 31).

Assim sendo, as parcerias público-privadas são definidas como acordos que a administração pública elabora com entidades privadas, mediante uma relação de cooperação mútua, para a realização de uma atividade de interesse de todos. Nas PPPs, como são chamadas, o contratado particular presta o serviço, não assumindo totalmente o risco do empreendimento, pois existe o apoio financeiro do poder público (Estado).

No âmbito nacional, estas parcerias foram criadas pela Lei nº 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da Administração Pública federal, estadual e municipal, direta e indireta.

No Brasil, a mais nova regularização dessa parceria veio com a Lei nº 11.079/2004, que não trouxe a definição de PPPs no seu texto, deixando tal incumbência aos estudiosos e intérpretes do direito administrativo, sendo a conceituação mais difundida entre os juristas a de que:

Parceria público-privada é um contrato organizacional, de longo prazo de duração, por meio do qual se atribui a um sujeito privado o dever de executar obra pública e (ou) prestar serviço público, com ou sem direito à remuneração, por meio da exploração da infra-estrutura, mas mediante uma garantia especial e reforçada prestada pelo Poder Público, utilizável para obtenção de recursos no mercado financeiro (JUSTEN FILHO, 2005, p. 549).

As experiências com parcerias público-privadas foram utilizadas no Brasil como instrumento de fomento ao desenvolvimento de projetos sociais e de infraestrutura estatal, inicialmente realizadas na forma de privatizações e terceirizações e, posteriormente, mediante contratos administrativos de concessão. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, as propostas de PPPs foram estudadas, principalmente, visando à aplicação de recursos privados na infraestrutura de saneamento básico e de estradas. Contudo, apenas no governo Lula as PPPs foram regulamentadas por lei e decretos, legalizando a funcionalidade deste instrumento financeiro.

Tomando como pressuposto que os limites entre o público e o privado foram reconfigurados com o aprofundamento da crise estrutural do capital, resultando em desdobramentos administrativos empresariais em vários complexos sociais, principalmente na educação, a presente pesquisa apresenta como propósito investigativo a inserção das parcerias público-privadas no que se refere ao atendimento da educação pública, parcerias essas impostas pelos organismos internacionais seja nos aspectos administrativos seja na definição dos paradigmas pedagógicos que passaram a reger e monitorar as modalidades de ensino brasileiro.

Na busca de compreender o processo das parcerias público-privadas, expresso na nova ordem neoliberal do capital, tomamos como ponto de partida a tese de István Mészáros, que situa o atual momento como sendo de crise estrutural. Nessa direção, demonstraremos, em linhas gerais, a criação do Terceiro Setor como opção de um Estado social e parceiro da sociedade.

Para compreender a articulação do público com o privado nas políticas educacionais brasileiras, assumiremos como referencial teórico-metodológico a perspectiva da crítica marxista, amparada em uma

pesquisa bibliográfica e documental, a partir da contextualização e avaliação crítica da Lei da PPPs, na qual se articulam as determinações dos organismos internacionais e as consequentes reformas institucionais procedidas pelo Estado brasileiro e suas consequências para as políticas educacionais.

A cooperação privada ao setor público: a solução dos organismos internacionais para a crise estrutural do capital

A crise estrutural do capital juntamente com o processo do neoliberalismo revela, no seu momento mais intenso, a submissão de todos os níveis da vida humana a transações mercantis, ou seja, à ampliação da mercantilização mundial. Desse modo, as propostas neoliberais objetivam, sobretudo, a criação de um sentimento único para garantir o sucesso de seus ideais de globalização, de livre-economia e de Estado mínimo, não interventor nas políticas sociais, mas servidor do mercado.

Os serviços públicos voltados ao bem-estar social, como a educação e a saúde, passaram a ser vistos como mercados lucrativos através da privatização, da capitalização e da reificação da humanidade e dos comandos globais das agências do capital internacional.

É nessa moldura que se enquadra o objetivo deste trabalho, isto é, mostrar a tendência mundial, sob o discurso do neoliberalismo e da modernização, por parte de governos, de utilização de Parcerias Público-Privadas (PPPs) na educação, com a perspectiva de melhorar a qualidade da aprendizagem.

Não existe uma definição única de Parcerias Público-Privadas (PPPs), pois é um conceito que cobre uma gama muito ampla de atividades econômicas. Para o Fundo Monetário Internacional (FMI), a PPP é uma parceria constituída pelos setores público e privado, cujo objetivo central é transferir ao setor privado um serviço tradicionalmente administrado pelo setor público (TER-MINASSIAN, 2004). A utilização desse instrumento visa o financiamento do setor privado e sua capacidade de gestão de empreendimentos comerciais a longo prazo.

As PPPs também são definidas como acordos instituídos entre uma esfera pública e uma esfera privada (LINKLATERS, 2006), tendo

normalmente como meta a prestação ao público, pelo parceiro privado, de bens ou serviços; a colocação à disposição, pela entidade privada à entidade pública, de meios que lhe permitam desempenhar a sua função de modo mais eficiente. A PPP prevê sempre a remuneração por parte do usuário ao órgão prestador de serviço.

Nota-se em todas as definições acima expostas que as mesmas estão voltadas ao aspecto econômico da transação, da eficiência e também apresentam um ponto em comum, isto é, o recuo do Estado frente às demandas sociais. Nessa concepção, o Estado não trabalharia em conjunto com a iniciativa privada, ele cederia espaço, ele deixaria o terreno livre à iniciativa privada.

No documento preparado pelo Departamento Fiscal de Finanças do FMI e aprovado por Teresa Ter-Minassian, em 2004, uma PPP viável tem como base a distribuição otimizada de riscos entre as partes. O seguinte lema deve ser seguido: os riscos são transferidos a quem sabe melhor manejá-los. Além disso, o setor público nunca poderá desfazer-se de sua responsabilidade final pelo serviço frente ao cidadão. Para os defensores da PPP, seu ponto forte encontra-se no fato de o setor privado assumir seu financiamento e seu risco de operação e, sobretudo, de ter um baixo impacto na contabilidade da Nação e apresentar uma melhor transparência nos custos. Assim sendo, o discurso é que o Estado, ao servir-se das PPPs, potencializa a capacidade de gestão do setor privado, melhora a qualidade dos serviços públicos prestados e gera poupanças consideráveis na utilização dos recursos públicos.

O documento acima mencionado pode ser tomado como um manual, um receituário aos interessados em realizar PPP. Além de oferecer o modo de operar, expõe as experiências de sucesso e de fracasso ocorridas no Chile, na Irlanda, no México e no Reino Unido. A legislação brasileira sobre PPP também ganha espaço nesse relatório, como uma estratégia bem sucedida.

A lei da parceira público-privada no Brasil

Nos últimos anos, o setor público, em diversos países, premido pela necessidade de viabilizar investimentos em contexto de restrição

fiscal (ocasionado pela crise estrutural do capital), encontrou, nos arranjos de parceria público-privada, o mecanismo eficiente na provisão de serviços públicos.

Segundo informações do Ministério do Planejamento no Brasil, após a implantação da lei, as disposições preliminares mostram, conforme quadro abaixo, as normas gerais dos acordos firmados pela PPP.

LEI Nº 11.079, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2004

Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
Art. 1º Esta Lei institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
Parágrafo único. Esta Lei se aplica aos órgãos da Administração Pública direta, aos fundos especiais, às autarquias, às fundações públicas, às empresas públicas, às sociedades de economia mista e às demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.
Art. 2º Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa.
§ 1º Concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei no 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.
§ 2º Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens.

Fonte: Planalto da Republica.⁶⁸

⁶⁸ No site da Presidência da República, encontra-se o texto da lei na íntegra. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm>. Acesso em: 10 out. 2009.

Entende-se como parceria público-privada um contrato de prestação de serviços de médio e longo prazo (de 5 a 35 anos) consolidado pela Administração Pública, cujo valor não seja inferior a vinte milhões de reais, sendo vedada a celebração de contratos que tenham por objeto único o fornecimento de mão-de-obra, equipamentos ou execução de obra pública. Na PPP, a implantação da infraestrutura necessária para a prestação do serviço contratado pela Administração dependerá de iniciativas de financiamento do setor privado, e a remuneração do particular será fixada com base em padrões de performance e será devida somente quando o serviço estiver à disposição do Estado ou dos usuários.

A lei traz a possibilidade de combinar a remuneração tarifária com o pagamento de contraprestações públicas e define PPP como contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa. Na concessão patrocinada, a remuneração do parceiro privado vai envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários, contraprestação pecuniária do parceiro público. A concessão administrativa, por sua vez, envolve tão somente contraprestação pública, pois se aplica aos casos em que não houver possibilidade de cobrança de tarifa dos usuários.

Dentre outros aspectos, incorporou-se a possibilidade de inversão das fases de habilitação e julgamento no procedimento licitatório e a de repartição dos riscos de força maior. A lei autoriza, ainda, a arbitragem para solução de conflitos e a constituição de fundos ou instituição de seguro para garantir o pagamento devido pelo poder público ao parceiro privado.

Com relação à União, a Lei da PPP estabeleceu que a abertura da licitação pelo órgão competente estará condicionada à autorização prévia do Comitê Gestor das PPP (CGP). O Decreto nº 5.385, de 04 março de 2005, instituiu o comitê, o qual é formado por um representante, titular e suplente do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (coordenador do Comitê), do Ministério da Fazenda e da Casa Civil da Presidência da República. Compete ao Comitê inúmeras funções, sendo as mais importantes as seguintes: definir os serviços prioritários para execução no regime de parceria público-privada (art.3º, I); autorizar a abertura de procedimentos licitatórios (art.3º, III); aprovar

o Plano de Parcerias Público-Privadas (PLP), acompanhar e avaliar a sua execução, dentre outras competências.

O Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP) fornece em seu portal eletrônico informações acerca de: normas pertinentes às Parcerias Público-Privadas, leis, decretos, portarias, legislação estadual e internacional; projetos candidatos à implementação pelo Governo Federal sob o novo regime jurídico; notícias elaboradas pela Assessoria de Comunicação do MP e por outros veículos; *links* para unidades de PPP em outros países e nos estados; eventos organizados pelo Governo Federal e por governos estaduais, bem como algumas referências bibliográficas que contribuem para a compreensão do tema.

A promoção das parceiras recomendadas nas declarações do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos: deslocamento da sua função social da educação ao mero processo de mercantilização

Atravessamos um período de crise aguda do sistema do capital que, segundo Mészáros (2005), são mecanismos de que a classe dominante lança mão para garantir o funcionamento do aparelho estatal em sintonia com as exigências do processo de acumulação do capital. Nesse propósito, são aprofundadas as reformas educacionais voltadas para a ampliação do processo de privatização das atividades sociais.

Como já foi anunciado, acatamos a hipótese de que ocorre uma redefinição do papel do Estado exigido na condução da crise estrutural do capital, que restabelece, nesse propósito, o estreitamento das fronteiras entre o público e o privado.

O Estado passa a firmar parcerias com instituições privadas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e membros da sociedade civil para a execução das políticas sociais. A lógica de mercado passa a orientar o setor público, principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado. Como vimos, é a teoria neoliberal que embasa este pensamento.

O fenômeno relativo à crescente subordinação da educação aos interesses do mercado, em escala mundial, como, espe-

cificamente, no Brasil, tem sido alvo de denúncias por parte de estudos que abarcam o fenômeno por ângulos diversos, e cujos pressupostos de análise alcançam, por sua vez, diferentes níveis de espectro crítico. O reconhecimento do papel central do Estado na operacionalização de tal feito tem sido, todavia, uma constante nas apreciações tecidas sobre a questão, gozando de pleno reconhecimento a relação entre a neoliberalização do Estado e o aprofundamento inédito da privatização do setor público, em geral e da educação, em particular. O peso mandatário dos chamados organismos multilaterais, como o FMI e Banco Mundial, vem sendo, também, amiúde, evocado, mormente no que diz respeito à aplicação de um novo modelo de governança, obstinadamente apontando para a dissolução das fronteiras entre o público e o privado, em favor deste último setor, nos países do capitalismo periférico (países em desenvolvimento) (JIMENEZ, 2010, p. 15).

O repasse de dinheiro público para o privado não é algo novo, mas tem se transformado na própria política pública, principalmente nos casos em que o governo apenas repassa recursos para instituições privadas executarem as políticas sociais.

Para o capital a educação deve ser entendida como um simples serviço; para o trabalhador a educação é um direito social, conforme reza o prolapado Art. 6º da Constituição Federal de 1988. A concepção de educação como um serviço significa torná-la um negócio que possibilita sua venda para a obtenção do lucro, num movimento que apela, ao mesmo tempo, para o escoamento direto dos recursos públicos para a esfera privada. A lógica mercantilista que preside tal fenômeno encontra-se em consonância com as orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que pregam a diluição da fronteira entre o público e o privado. Desse modo, a reforma de Estado executada pelo Governo brasileiro correspondeu às expectativas dos ditos organismos, possibilitando a ampliação da mercantilização dos serviços públicos e da privatização do patrimônio público. [...] intensificou-se o processo de regulamentação do desmonte dos direitos trabalhistas e, no caso específico da educação, esta distancia-se

significativamente da esfera de responsabilidade exclusiva do estado, ao mesmo tempo em que se fragiliza a defesa da universalização, abrindo espaço para o empresariamento do ensino (BERTOLDO, 2008, p. 101).

Na relação com a educação, o Estado liberal passa a defender a universalização e a gratuidade da educação enquanto um bem social e não uma mercadoria, mas, na verdade, o que está posto explicitamente é o contrário a esse objetivo, por necessidade premente do processo de reprodução do capital no contexto de sua crise atual.

A educação, segmento marcado pela luta de classes, e as decisões referentes à política educacional não são definidas no interior das escolas e/ou pela classe trabalhadora, mas atrelam-se às diretrizes emanadas de organismos de defesa do capital, como o Banco Mundial e a UNESCO.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi aprovada por representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais (ONG's) que, à época, comprometeram-se com a meta da Educação Primária Universal (EPU) para a população mundial num prazo de uma década, ou seja, até o ano de 2000, sob o pressuposto de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem.

O Fórum de Dakar foi realizado no ano de 2000, ano esse que deveria ser o marco da prevista universalização do ensino fundamental, mas o que se concretizou foi a estipulação de um novo prazo – quinze anos à frente para a consecução da referida meta. O evento contou com a participação de 180 países e 150 ONG's que reiteraram o papel da educação não apenas como um direito humano fundamental de todos, mas também como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país. No documento *Marco de Ação de Dakar*, o Fórum estabeleceu a educação como o “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (UNESCO, 2000, p. 8), advertindo que todos os países deveriam empregar esforços para atingir as metas de Educação Primária Universal e alcançar as necessidades básicas da aprendizagem até 2015, compromisso assumido pelos países-membros da Unesco.

O Fórum de Dakar foi realizado não apenas no propósito de avaliar a década de 1990-2000, mas também para ampliar as metas e reforçar a necessidade de que “a educação primária deve ser gratuita, obrigatória e de boa qualidade, assumida pelo Estado” (UNESCO, 2000, p. 15). Observamos que o discurso oficial ao mesmo tempo em que diz que a educação deve ser evocada pelo Estado, prontamente anuncia, no melhor estilo neoliberal, que “o papel do Estado deve ser suplementado e apoiado por parceiras ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade” (UNESCO, 2000, p. 3), ou seja, parcerias com o setor privado.

Na declaração de Dakar (UNESCO, 2000, p. 15), seu artigo 7º sugere o fortalecimento das alianças para que a educação seja, de fato, para todos: a esfera pública, o setor privado, a terceira via e os indivíduos isoladamente. Todos são os repensáveis pela elevação da oferta de educação. A Educação para Todos implica o envolvimento e o compromisso de todos com a educação, suplementado e apoiado por parcerias privadas.

Para se alcançar a meta da universalização do ensino fundamental, o Movimento Educação Para Todos (EPT) traçou estratégias para promover parcerias, pois a Educação para Todos só pode ser alcançada através de amplas parcerias entre governos, agências bilaterais, grupos da sociedade civil e do setor privado. A UNESCO facilita o diálogo entre esses parceiros para garantir as ligações fortes e de ações coordenadas. O Grupo de Trabalho e Grupo de Alto Nível sobre Educação para Todos são mecanismos que permitem que as partes interessadas avaliem os progressos e desenvolvam estratégias para enfrentar os desafios principais que enfrentam os países, daí a recomendação por maior mobilização de recursos no âmbito interno ou externo das instituições, a fim de alcançar os objetivos EPT. A UNESCO desempenha um papel de coordenação através de advocacia de alto nível para manter a educação no topo das agendas políticas, como o G-8. Também promove e apoia as parcerias público-privadas e outros mecanismos para mobilizar mais recursos para a educação.

As Parcerias Público-Privadas são chamadas a desempenhar um papel cada vez mais importante na Educação para Todos, criando uma

fonte alternativa de financiamento para a Educação para Todos e fazendo mais assistência técnica disponível. As Relações da UNESCO com o setor privado incluem a cooperação com as corporações de negócios, pequenas e médias empresas, fundações filantrópicas, associações profissionais e econômicas, bem como outras organizações da comunidade empresarial, os indivíduos, comunidades, pais e famílias. Com a evolução da sua política de PPPs, e em conformidade com as orientações do sistema das Nações Unidas e, nomeadamente, o Pacto Global da ONU, a UNESCO tem desempenhado um papel catalisador no desenvolvimento de uma avenida para as parcerias público-privadas, a fim de ajudar a satisfazer as necessidades dos países com menos possibilidades de atingir as metas de EPT. Documentos importantes relacionados às parcerias público-privadas na educação⁶⁹ trazem a falácia em defesa das parcerias definindo-as como uma boa estratégia governamental para que sejam atingidas as metas de Educação para Todos. Ainda, estimulam que os governos recorram às parcerias para suprir deficiências nos programas de ensino público que os empresários se aliem ao governo, mesmo que o foco de seu negócio não se relacione diretamente ao setor da educação.

Estudamos esses documentos dos organismos multilaterais sobre as parcerias público-privadas e percebemos que seu marco origina-se da necessidade de os governos alcançarem os objetivos de desenvolvimento do milênio atrelados ao movimento de Educação para Todos, que é uma iniciativa global de apoio à educação básica e tem na liderança o Banco Mundial. Conseguimos localizar categorias-chaves ligadas ao objeto de estudo, parcerias público-privadas, são elas: alianças – palavra utilizada como sinônimo de parcerias; recursos – as parcerias são vistas como instrumento econômico ou estratégia de financiamento na busca por recursos para a educação; solidariedade internacional – entendida como a participação da sociedade, comunidade, grupos, entidades na busca do cumprimento das metas EPT.

⁶⁹ “UNESCO – parcerias do setor privado: Fazendo a Diferença”; “Conferência Internacional sobre Financiamento do Desenvolvimento, Monterrey, México, 2002”; “Comunidades UNESCO: Oportunidades de Cooperação” e “UNESCO: Quadro de parceria com o setor privado.

O Movimento Todos Pela Educação: uma parceria entre governo e empresariado em prol do mercado

O receituário internacional para a educação nacional vincula-se cada vez mais ao setor privado através das parcerias, expressas no proclamado movimento *Todos Pela Educação*, cuja iniciativa dos empresários brasileiros ganha apoio do Estado, apresentando-se como a alternativa educacional necessária e eficiente para alcançar a qualidade na educação. A nosso ver, essa proposta empresarial de educação reafirma a sua condição de mercadoria, subjungando de forma cada vez mais intensa a educação da classe trabalhadora aos ditames do grande capital.

O problema da mercantilização do ensino em suas premissas, implicações e expressões fundamentais atrela-se às necessidades reprodutivas do capital, particularmente, no quadro da crise estrutural do sistema, conforme Mészáros (1995), assume proporções inéditas na história, em termos de profundidade e abrangência, evidenciada, acima de tudo, pela queda da taxa de lucros. Para fazer frente a esta situação de crise, vigente há aproximadamente quatro décadas, o sistema vem impondo um formidável processo de reestruturação, com vistas à recuperação da lucratividade e, no limite, para continuar reproduzindo-se, permitindo a acumulação privada, que é seu fim último (JIMENEZ, 2010, p. 15-16).

A presença empresarial no cenário educacional brasileiro não seria possível sem o apoio do Estado. O governo incorporou as demandas do capital por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atrelando as medidas adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) à agenda empresarial do movimento “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, e lançado justamente com o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007. Assim, o Compromisso Todos Pela Educação velado pelo empresariado brasileiro passa a ser o carro-chefe do PDE. O referido movimento estabeleceu o prazo de 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil,

para o cumprimento das metas de Jomtien e Dakar. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar D’Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Companhia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Jimenez (2010) vigorosamente analisa que o Estado deposita a educação pública brasileira no colo dos empresários utilizando-se das parcerias público-privadas.

É interessante observar que no Plano Todos pela Educação, encontram-se seu corolário, os axiomas que vêm caramente cultivados no contexto do capital em crise, os quais desembocam na afirmação da superioridade da rede privada sobre a pública, o que justificaria, com folga, tanto a adoção, na esfera pública, do modelo de gestão empresarial privado; como, as chamadas alianças e parcerias com o setor privado, o que, no fundo, representa nada mais que uma política de sujeição aos ditames do grande capital internacional e nacional (JIMENEZ, 2010, p. 25).

Não podemos negar a conformidade entre o PDE, em nível nacional, e o Plano de Metas Todos Pela Educação, em nível internacional. As metas estabelecidas pelo Projeto Educação para Todos, firmados na Conferência de Jomtien, em 1990, sob a liderança do Banco Mundial, representa o mais completo receituário para o ajuste do pensamento e da política educacional aos interesses do capital, em seu contexto de crise.

É justo admitirmos que a aliança selada entre escola e empresa assume gravidade sem precedentes, se levarmos em conta que, para além de qualquer retórica afinada com o chavão da empresa cidadã, ou de responsabilidade social; para além, igual-

mente, do conteúdo das metas formuladas em qualquer das instâncias envolvidas, os propósitos empresariais são forçosamente estabelecidos em nome das exigências da lucratividade, as quais busca submeter à política educacional (JIMENEZ, 2010, p. 25).

O Movimento Todos Pela Educação constitui uma grande aliança entre governo e empresariado em prol da expansão do mercado, enfraquecendo, em grandes limites, as possibilidades de uma luta revolucionária. Mészáros (2006, p. 35), propugna que é preciso perseguir de modo planejado e consistente uma “estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, assim como com todos os meios ainda a serem inventados com o mesmo espírito”. A defesa da escola unitária do trabalho requer a superação da alienação do trabalho e, conseqüentemente, da ordem capitalista, a universalização da educação omnilateral e a recuperação do sentido ontológico do trabalho na formação do ser social.

Dentro da perspectiva marxiana, consideramos que cabe à educação cumprir a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, contribuir para o rompimento da lógica de exploração do capital, alterando todo o sistema de internalização. Conforme Mészáros (2005, p. 47), “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”.

Podemos elucidar, em linhas gerais, que o receituário internacional de educação, maciçamente imposto à educação nacional, vincula-se cada vez mais ao setor privado através das parcerias, expressas no proclamado movimento *Todos Pela Educação*, cuja iniciativa dos empresários brasileiros ganha apoio do Estado, apresentando-se, nesses termos como alternativa educacional mais eficiente no alcance da qualidade na educação. Por fim, concluímos que a proposta empresarial de educação em parceria com o Estado aprofunda a condição de mercantilização da educação, subjugando de forma cada vez mais intensa a classe trabalhadora aos ditames do grande capital.

Bibliografia

BERTOLDO, Edna. Trabalho, educação e crise do capital: a privação do público. In: JIMENEZ, S.; OLIVEIRA, J.; SANTOS, D. (Org.). *Marxismo, educação e luta de classes: teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho Educação e Formação Humana*. Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSEF, 2008. p. 97-107.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 jan. 2011.

_____. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm>. Acesso em: 4 jun. 2011.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Parcerias na Administração Pública: concessão, permissão, franquias, terceirização e outras formas*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

DIAS, Reginaldo (Org.). *O público e o privado na educação: a experiência da privatização do ensino de Maringá e temas afins*. Maringá: Secretária da Educação do Município de Maringá, 1995. 147p.

EIRAS, Norma Suely Siqueira. A educação rumo à parceria público-privada. *Educação: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 18, n. 30, p. 127-139, jan./jun. 2008.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, M. Das Dores. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da Educação para Todos. In: JIMENEZ, S; RABELO, J; MENDES SEGUNDO M. (Org.). *Marxismo, educação e lutas de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos*. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-59.

JIMENEZ, Susana. A política educacional brasileira e o plano de desenvolvimento da Educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. In: JIMENEZ, S.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. (Org.). *Marxismo, educação e lutas de classes*: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 15-32.

JUSTEN FILHO, Marçal. *Curso de Direito Administrativo*. São Paulo: Saraiva, 2005.

LEHER, Roberto. Desafios para uma educação além do capital. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (Org.). *Mészáros e os desafios do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

LINKLATERS. *Parcerias público privadas*. 2006. Disponível em: <<http://www.linklaters.com>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate*. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10 out. 2009.

_____. *Fórum Mundial de Educação. Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Dakar: 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 10 out. 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org.). In: PERONI, Vera; PEGORARO, Ludimar; BAZZO, Vera Lucia. *Dilemas da educação brasileira em tempos de*

globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

TER-MINASSIAN, T. *Public-Private Partnerships*: International Monetary Fund. Prepared by the Fiscal Affairs Department (In consultation with other departments, the World Bank, and the Inter-American Development Bank). 2004. Disponível em: <<http://www.imf.org/external/np/fad/2004/pifp/eng/031204.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES RECOMENDADA NOS RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: análise no contexto da crise estrutural do capital

*Maria das Dores Mendes Segundo
Emanuela Rútila Monteiro Chaves
Aline Nunes Paiva, Cleide Barroso*

O trabalho ora apresentado pretende fazer uma análise crítica das diretrizes para a política de formação de professores presentes nos Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT). Os referidos documentos, publicados a partir de 2002 pela Unesco, em total afinidade com os propósitos do Banco Mundial, objetivam avaliar o empenho dos governos e da iniciativa internacional bem como diagnosticar os problemas que impedem a concretização das metas de Educação para Todos lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990 e reafirmadas no Fórum Mundial de Dakar, no ano 2000. Nesse sentido, orientados na perspectiva marxiana, procuramos desvelar as consequências da crise estrutural do capital na formação de professores através da análise dessa categoria nos relatórios de monitoramento, bem como os artifícios ideológicos que sustentam o Programa de Educação para Todos, por meio do qual, a educação passa a ser o carro chefe na agenda positiva dos organismos internacionais, apresentando-se como o mecanismo indis-

pensável ao desenvolvimento sustentável⁷⁰ dos países pobres, dentro do contexto de uma crise estrutural do capital.

Atualmente, segundo Mészáros (2002), o sistema do capital vivencia uma crise estrutural com consequências severas para todos os setores da vida social, inclusive a educação. Essa crise crônica e endêmica difere das chamadas crises cíclicas ou conjunturais, inerentes ao ciclo reprodutivo do capital, uma vez que marca o encontro do sistema com seus limites absolutos. Ela possui um alcance verdadeiramente global afetando as três dimensões internas do capital (produção, consumo e circulação/ distribuição/ realização). Tal situação pode ser evidenciada pela impossibilidade de retomada do crescimento econômico sem recorrer à produção destrutiva, protagonizada pelo complexo industrial militar, e seus desdobramentos na intensificação da exploração e precarização do trabalho, no desemprego estrutural, na degradação ambiental e no aumento da disparidade entre riqueza e pobreza. Assim, essa crise não se restringe apenas à esfera econômica, abarcando o amplo conjunto das relações e instituições sociais sob a égide do capitalismo, colocando em risco a própria existência da humanidade.

Com relação à educação, constata-se a apropriação desse complexo como importante mecanismo ideológico de redenção dos males inerentes ao modo de produção capitalista, situando-a como uma variável econômica capaz de garantir o desenvolvimento sustentável dos países pobres. Tonet (2007) destaca que os rebatimentos da crise do capital na educação se revelam na inadequação que a mesma sofreu frente aos novos padrões de produção e às novas formas de relações sociais, visto que os antigos métodos, formas, conteúdos,

⁷⁰ Na década de 1980 o Banco Mundial substituiu o conceito de igualdade pelo de equidade que admite desigualdades no desenvolvimento. O desenvolvimento econômico, antes acessível a qualquer país que se empenhasse e tivesse auxílio internacional, passa a ser mais restrito ao ser substituído pelo conceito de sustentabilidade econômica que prevê como condição para o seu alcance o uso moderado dos recursos existentes (MENDES SEGUNDO, 2005). Mészáros (2002) destaca, contudo, que a sustentabilidade econômica é incompatível com o sistema do capital, que é em sua essência, um sistema metabólico insustentável, movido pela expansão e acumulação, que nas últimas décadas baseia a sua reprodução em práticas perdulárias e intensivamente destrutivas.

técnicas e políticas educacionais já não serviam para formar os indivíduos para a nova realidade da sociabilidade do capital: trabalhadores empreendedores, cidadãos cliente. Ainda de acordo com Tonet, a educação sofreu uma ressignificação e adquiriu um caráter mercantil constituindo-se numa nova área de investimento para o capital, o que vai intensificar o processo de privatização e a transformação da educação em mercadoria.

É nesse contexto, que os organismos internacionais, sob o comando do Banco Mundial, se sobressaem enquanto organizadores da educação a nível mundial passando a ditar o que os países periféricos devem fazer para adentrarem numa economia globalizada.

Desse modo, a política educacional dos países periféricos, dentre eles o Brasil, se encontra diretamente vinculada às diretrizes impostas pelos organismos internacionais que, por meio de diversas conferências e fóruns de Educação para Todos, ministrados a partir da década de 1990, estabeleceram uma série de metas e recomendações educacionais a serem cumpridas pelos países pobres e devedores.

Nessa esteira, os Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos, publicados desde 2002 pela Unesco, em total consonância com as diretrizes impostas pelo Banco Mundial, têm por objetivo fazer um apanhado geral da situação dos 164 países que se comprometeram com as metas de Educação para Todos (EPT), lançadas em Jomtien⁷¹ em 1990 e reiteradas em Dakar⁷² no ano

⁷¹ A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien/Tailândia em 1990 representou o marco inicial do Programa de Educação para Todos, a partir da qual os organismos internacionais, sob a tutela do Banco Mundial, assumem definitivamente o *status* de organizadores da educação mundial.

⁷² O Marco de Ação de Dakar/Senegal em 2000 reiterou o papel da educação como um direito fundamental e estabeleceu as seis metas de EPT que devem ser cumpridas pelos países que firmaram o compromisso de Educação para Todos até 2015. As seis metas visam: 1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência; 2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade; 3. Assegurar que sejam atendidas as

2000, analisando o seu desempenho em relação ao cumprimento das referidas metas.

Os Relatórios de Monitoramento Global se constituem em um importante instrumento de controle ministrado pelo Banco Mundial. Tais documentos, assim como as declarações de EPT, concebem a educação como o meio indispensável para alavancar as economias dos países devedores, em proclamada desigualdade social. De acordo com as diretrizes dos referidos documentos, o professor assume o papel de protagonista do sucesso ou fracasso no cumprimento das metas de EPT e novos paradigmas na formação docente são lançados, tais como o apoio a uma formação aligeirada, flexível e à distância, marcada pelo ideário do aprender a aprender.⁷³ Nesse sentido, orientados na perspectiva onto-marxiana, procuramos fazer uma análise crítica dos reflexos da crise na formação docente através do exame da categoria formação de professores presente nos Relatórios de 2003/04 até 2011, desvelando os discursos e as contradições presentes em tais documentos e desmistificando os artifícios ideológicos apresentados na educação, que têm por finalidade legitimar a acumulação de capital e a alienação do trabalho.

necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida; 4. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos; 5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade; 6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida (UNESCO, 2008).

⁷³ Duarte (2000) denomina de “pedagogias do aprender a aprender” uma corrente pedagógica contemporânea que tem como base comum à adesão e reedição dos pressupostos escolanovistas e a consequente negação da pedagogia tradicional e das formas clássicas de educação escolar com os seus métodos, conteúdos e formas de trabalho. Essas pedagogias, dentre as quais se destacam o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista, baseiam-se em uma concepção idealista da relação entre educação e sociedade, e por isso difundem a crença da possibilidade de solução dos problemas sociais pela via da educação, mantendo intacto o controle do capital sobre a totalidade social.

O Relatório de Monitoramento Global da EPT 2003/04 intitulado “Gênero e Educação para Todos: O salto rumo à igualdade” faz um monitoramento dos avanços dos países na consecução das metas de EPT dando ênfase às questões de gênero e igualdade na educação. Tal documento aponta a desigualdade educacional e a negligência no treinamento de professores como barreiras para o alcance da quinta meta de EPT⁷⁴ e, consequentemente para o desenvolvimento econômico, revelando que, por trás das ações que buscam garantir a igualdade entre os gêneros, existem interesses econômicos e sociais movidos por razões desenvolvimentistas. O Relatório deixa claro que uma reforma educacional é necessária, e esta por sua vez, constitui-se numa das dimensões pertencentes a reformas mais amplas que promovam a democratização, a redução da pobreza e o bem-estar econômico a partir de políticas capazes de produzir igualdade.

O documento revela ainda que os países com o menor número de professores são os que apresentam as maiores disparidades entre os gêneros e enfatiza que o recrutamento e treinamento de docentes se constitui em um dos principais indicadores para avaliar a qualidade da educação oferecida nos países pobres. De acordo com o documento, “os professores são modelos importantes capazes de desafiar os estereótipos, contanto que a eles seja dado o apoio necessário” (UNESCO, 2003, p. 22).

Porém, o Relatório mostra que o treinamento de professores ainda é muito negligenciado, principalmente no que diz respeito às dinâmicas relativas ao gênero em sala de aula e à compreensão de que meninos e meninas possuem capacidades diferentes de aprendizagem. Em todo o mundo, há países em que a metade do corpo docente nunca passou por treinamento pedagógico e em muitas nações de baixa renda, “verifica-se uma tendência – frequentemente ditada por limitações fiscais – de recrutar uma proporção crescente de professores sem treinamento e de baixa qualificação, em geral com conseqüências graves para a qualidade da educação” (UNESCO, 2003, p. 11).

⁷⁴ A quinta meta do Educação para Todos (EPT) trata especificamente da questão de gênero. De acordo com as diretrizes desse pacto internacional, os países que firmaram o compromisso de Dakar deveriam eliminar até 2005 as disparidades entre os gêneros no ensino primário e secundário, alcançando a igualdade nesse setor até 2015.

O documento recomenda que os professores devem ser “treinados para que sejam sensíveis a diferenças e preconceito, com ênfase no ensino da ciência, da matemática e de tecnologia” (UNESCO, 2003, p. 22). Nesse sentido, a formação tanto dos professores como dos alunos proposta pelo Programa de Educação para Todos deve estar pautada nas bases de uma sociedade dita do conhecimento e da tecnologia, cujo interesse maior está no treinamento de sujeitos produtivos que atendam as demandas do mercado capitalista.

O Relatório de Monitoramento Global “Educação para Todos: O imperativo da Qualidade” lançado em 2005, que trata da qualidade educacional, enfatiza que os diversos benefícios sociais da educação estão relacionados à qualidade do processo de ensino-aprendizagem, que por sua vez está estreitamente ligada ao desempenho dos professores. O documento constata que em sistemas de baixos recursos a qualidade do ensino ainda deixa muito a desejar, visto que as qualificações exigidas para se tornar um professor de escola primária⁷⁵ pública geralmente não são atingidas e o domínio do currículo apresenta-se insuficiente.

O Relatório salienta que para se alcançar à educação dita de qualidade, torna-se urgente o recrutamento de professores capacitados, de livros didáticos melhores, de renovação pedagógica e de ambientes de aprendizagem mais agradáveis. Ainda segundo o relatório, países que alcançaram os mais altos padrões de qualidade na aprendizagem investiram fortemente na profissão docente em relação aos salários e à formação continuada. Nesse sentido, os professores aparecem, no documento, como um recurso humano essencial para o processo de ensino-aprendizagem e aquisição das habilidades necessárias para a vida, tais como aprender a ler, a escrever e a fazer contas.

A proposta de formação dos professores apresentada no Relatório incentiva a capacitação sediada em escolas combinada com a educação a distância, o que vai reduzir custos de deslocamento e realocação, além

⁷⁵ O próprio Relatório adota o termo educação primária devido ao seu caráter global a fim de abranger todos os países. No caso específico do Brasil, a Educação primária representa as primeiras séries do ensino fundamental (de 1º a 5º ano).

de oferecer uma formação flexível e aligeirada, resultando em uma baixa nos padrões de qualificação. A dosagem entre o tempo e os recursos gastos na capacitação inicial e no apoio profissional continuado representa uma questão fundamental nas políticas educacionais que visam a tão almejada qualidade da educação ofertada nas escolas.

Dando continuidade ao acompanhamento das metas de EPT, no Relatório de Monitoramento Global, publicado em 2006 e intitulado “Alfabetização para a vida”, a alfabetização é apresentada como um direito humano e constitui-se um fenômeno social fundamental para a participação econômica, política e social, para a redução da pobreza e para o desenvolvimento da sociedade dita do conhecimento e da informação.

O documento traz ainda o fato de que lidar com a alfabetização global é um imperativo moral e desenvolvimentista e que esse objetivo torna-se mais urgente pelo fato de a globalização ter aumentado a demanda por conhecimentos de leitura e escrita em várias línguas. Os dados do Relatório revelam que muitos alunos deixam a escola sem terem adquirido as habilidades mínimas de aprendizagem e um quinto da população adulta do mundo (771 milhões de adultos) não possui as ferramentas necessárias para participar ativamente na sociedade em que vivem, sendo que esse problema afeta principalmente as pessoas de baixa renda, as mulheres e os grupos marginalizados.

O Relatório deixa claro que os desafios da alfabetização requerem que uma série de medidas sejam tomadas, principalmente no que diz respeito à expansão da educação primária de qualidade, ao aumento dos programas de alfabetização de adultos, ao desenvolvimento de ambientes favoráveis de aprendizagem e ao aumento do número de professores e de formação para os mesmos. Em virtude disso, os países têm por prioridade lidar com as questões relativas à falta de professor e de formação.

No que diz respeito à alfabetização de crianças, o Relatório explicita que para se alcançar a universalização do ensino primário com cada criança sendo ministrada por um professor qualificado em uma classe de não mais de 40 alunos, serão necessários 18 milhões de novos professores até 2015. Para tanto, os países devem se comprometer a

formular ações inovadoras e estratégias para melhorar a qualidade dos professores de todos os níveis e em todas as circunstâncias. Isso incluirá atenção aos programas pertinentes para facilitar a aprendizagem e melhorar a eficácia de professores e ajudar a preencher lacunas pedagógicas enquanto a qualidade do ensino é elevada.

Contudo, grande parte dos professores de educação primária no mundo não possui a formação adequada nem dominam o currículo. Para atender à crescente demanda por educação primária, a proporção de professores qualificados está diminuindo em virtude da contratação de professores voluntários. Nesse sentido, “vários países estão reduzindo o número de anos letivos necessários para que um indivíduo se torne professor e introduzindo programas de formação acelerados” (UNESCO, 2006, p. 9).

Em relação aos alfabetizadores de adultos, o Relatório “Alfabetização para a vida” elaborado em 2006 afirma que eles são fundamentais para o sucesso dos programas de alfabetização. Porém, o próprio documento constata que os educadores dessa modalidade de ensino recebem pouca ou nenhuma remuneração, não possuem estabilidade empregatícia e raramente são contemplados com algum tipo de formação inicial ou apoio continuado. Revela ainda que muitos dos alfabetizadores não tiveram experiência prévia como professores e alerta que se o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores não for levado à sério, o progresso em direção a sociedades alfabetizadas será limitado. Por fim, concebem a educação a distância e as tecnologias da informação como importantes ferramentas para a alfabetização de adultos, visto que, na concepção do relatório, o ensino a distância e as tecnologias da informação e comunicação “têm potencial mais imediato em termos do oferecimento de desenvolvimento profissional para alfabetizadores do que o desenvolvimento de programas em si” (UNESCO, 2006, p. 29).

Em 2007 foi lançado o Relatório de Monitoramento “Bases Sólidas: Educação e Cuidados na Primeira Infância”, que enfatiza o primeiro dos seis objetivos de Educação Para Todos (EPT), que trata da importância da educação e dos cuidados na primeira infância. De acordo com o relatório, a ECPI (Educação e Cuidados na Primeira Infância)

pode melhorar o bem-estar das crianças em um mundo em constante desenvolvimento, além do que, a primeira infância é o período de desenvolvimento que lançará as bases para aprendizagens futuras. Para se alcançar a Universalização do Ensino Primário, é preciso que haja uma “melhoria da qualidade do quadro de pessoal dedicado à ECPI, particularmente por meio de estratégias de contratação flexíveis, capacitação apropriada, padrões de qualidade e remuneração que estimulem o pessoal treinado a permanecer em seus postos de trabalho” (UNESCO, 2007, p. 8).

Segundo o Relatório, não existem professores suficientemente qualificados e motivados para atingir as metas de EPT. Para tal, torna-se preciso melhorar o treinamento, a seleção e as condições do trabalho docente. A capacitação e o recrutamento de professores ainda representam uma preocupação vital, principalmente nas regiões onde a população de alunos de escolas primárias encontra-se em crescimento. Nesses termos, o recrutamento de professores está intimamente ligado a questões relacionadas com o *status* e condições de trabalho do professor. Para aumentar o número de professores e vincular a capacitação ao mundo real do ensino, vários países introduziram programas mais curtos de treinamento que enfatizam a prática do estágio e, além disso, o documento recomenda que sejam dados incentivos aos professores, principalmente aos de áreas rurais, para que os mesmos fiquem mais motivados e estejam mais envolvidos nas questões educacionais, tais como: boas acomodações com água corrente e eletricidade, concessões especiais para os professores que trabalham em áreas rurais, para que compensem as situações difíceis que enfrentam e promoções aceleradas ou acesso preferencial a oportunidades de qualificação.

A edição do Relatório de Monitoramento Global: Brasil, 2008 que traz como título “Educação para Todos em 2015: Alcançaremos a meta?” faz uma análise abrangendo as seis metas de EPT firmadas no Marco de Ação de Dacar em 2000, abordando os avanços alcançados por vários países, assim como os obstáculos a serem enfrentados para que a Educação para Todos seja efetivada no prazo acordado. O relatório também chama a atenção para a carência de professores capacitados, sobretudo nas primeiras séries da educação básica, como um obstáculo que compromete a qualidade do atendimento escolar.

De acordo com o documento, os países que se encontram mais longe de atingir as metas são os que estão em situação de conflito e de fragilidade econômica, política e social, apresentando baixo Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE).⁷⁶ Desse modo, enfatiza que o alcance dos objetivos de Dakar dependerá do crescimento econômico e dos recursos governamentais destinados à educação básica, principalmente no que diz respeito à formação docente, visto que, “ainda existe uma quantidade expressiva de professores sem a habilitação formal exigida para o nível que ensinam” (UNESCO, 2008, p. 19).

O relatório traz à luz a situação dos vários países, inclusive do Brasil, chamando a atenção para as desigualdades no interior deles que são apontadas como sérios entraves para a concretização das metas de EPT, ressaltando que o desenvolvimento econômico das nações depende da superação das desigualdades educacionais. Estas, por sua vez, vêm sendo tema central das agendas governamentais e da sociedade civil organizada. Nesse contexto, o relatório reafirma a educação como um direito humano fundamental e como uma das ferramentas mais eficazes para alcançar o desenvolvimento sustentável e o crescimento econômico, reduzindo a fome, o trabalho infantil; melhorando a saúde e a renda e promovendo a paz.

O documento reconhece que a questão docente se constitui numa das mais desafiadoras da educação básica, dando destaque para a necessidade de ampliação do número de professores capacitados para atender as demandas por uma educação de qualidade e para os significativos recursos que devem ser destinados à formação e remuneração desses profissionais. Nesse sentido, os governos nacionais devem encontrar um equilíbrio entre a necessidade de curto prazo para receber os professores em salas de aula e a meta de longo prazo da construção de uma força de alta qualidade de ensino profissional.

⁷⁶ O Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE) que foi introduzido no Relatório de Monitoramento Global de EPT 2003/2004 fornece uma medida quantitativa resumida dos progressos alcançados pelos países em relação a quatro das seis metas de EPT (Universalização da Educação Primária, paridade de gênero, alfabetização e qualidade). (UNESCO, 2005, p. 22).

O Relatório de Acompanhamento Global de Educação para Todos – “Superando a desigualdade: por que a governança é importante” – de 2009, afirma a incapacidade de governos do mundo inteiro em combater as desigualdades profundas e persistentes que assolam a educação e condenam milhões de crianças a uma vida precária de oportunidades reduzidas, o que se constitui um forte obstáculo na concretização das metas de Educação para Todos.

Essas desigualdades também provocam sérios entraves para a economia. De acordo com o Diretor Geral da UNESCO em 2009, Koichiro Matsuura, os governos devem agir rapidamente para modificar o quadro de desigualdade educacional, pois, “as oportunidades de educação desiguais alimentam a pobreza, a fome, a mortalidade infantil e reduzem as possibilidades de crescimento econômico”. Assim sendo, percebe-se que as disparidades nacionais servem como um espelho das desigualdades globais.

É nesse sentido que os países membros da Unesco devem tomar uma série de medidas que visam remediar as desigualdades extremas, tais como gratuidade na educação básica, aumento no investimento público, melhorias na capacitação docente, incentivos para meninas e grupos marginalizados e um compromisso fortalecido com a tão almejada educação de qualidade.

Em 2010 foi publicado pelo escritório da Unesco o Relatório de Monitoramento Global “Alcançar os Marginalizados” cuja preocupação se revela no fato de a crise financeira e econômica global ter impactado tanto nos sistemas bancários mundiais como em todas as áreas do desenvolvimento humano, principalmente na educação.

O documento adverte que a desaceleração econômica decorrente da crise pode comprometer os progressos alcançados em Educação para Todos ao longo da última década, e que em meio ao abalo dos sistemas financeiros, ao aumento do preço dos alimentos e ao conseqüente aumento da pobreza, cerca de 72 milhões de crianças ficarão fora da escola, perdendo assim, segundo o relatório, a sua oportunidade de terem uma educação capaz de tirá-las da pobreza.

Diante dos riscos que a educação está correndo, o Relatório chama a atenção para uma educação inclusiva, argumentando que

somente um sistema educacional que inclua “os marginalizados” terá a capacidade de prover os recursos essenciais para a construção das sociedades do conhecimento do século XXI. E afirma ainda que a comunidade internacional tem o importante papel de apoiar os países na proteção e expansão dos seus sistemas educacionais, ajudando-os a sair da crise em que se encontram, crise esta que é resultado das contradições que caracterizam o atual sistema de produção e acumulação capitalista.

Em conformidade com a situação de miséria de muitos países e com o conjunto de dados relativos à pobreza e à marginalização na educação, o documento recorre a um novo mecanismo para medir a “pobreza em educação” estabelecendo o limite mínimo de quatro anos de escolaridade. Ao que nos parece, esse limite mínimo de pobreza em educação é um reflexo das disparidades que assolam os países que não se encontram sob a hegemonia do capital.

Para atender às diversas necessidades de aprendizagem de populações marginalizadas, fica explícita a recomendação de abordagens mais flexíveis e inovadoras na capacitação docente. O Relatório “Alcançar os Marginalizados” elaborado em 2010 afirma que os professores são os recursos mais importantes para a efetivação da educação para todos, mas em muitos países ainda persiste a carência de profissionais capacitados e a maioria dos professores habilitados para o nível que ensinam se concentram nas áreas urbanas.

Em 2011 foi divulgado o Relatório de Monitoramento Global, intitulado “A crise oculta: conflitos armados e educação” que traz à tona a situação dos países afetados por conflitos armados, revelando que os mesmos são os que se encontram mais distantes de alcançar as metas de EPT. Diante da realidade de conflito que assolam diversos países do mundo, a educação ganha o papel de promotora da paz e a formação de professores se constitui o elemento-chave para a qualidade dessa educação.

De acordo com o citado Relatório de Monitoramento, as guerras que afligem os países impactam diretamente a educação, que por sua vez, acaba entrando em crise. Como se expressa no documento, a crise oculta se mostra na educação dos países afetados pelos conflitos e compromete as chances de crescimento econômico e redução da pobreza,

reforçando um padrão desigual de globalização, constituindo-se assim, num desafio global que exige uma resposta internacional.

Os dados revelam que em países pobres afetados por conflitos, 28 milhões de crianças estão fora da escola e somente 79% dos jovens são alfabetizados, sendo que os sistemas educacionais em muitos países atingidos por conflitos não proporcionam aos jovens as qualificações exigidas pelas sociedades ditas de conhecimento e que são tão necessárias, segundo o discurso do relatório, para a redução da miséria e do desemprego.

Outros números apresentam ainda que, para a educação primária universal ser alcançada, 1,9 milhão de professores devem ser contratados até 2015, sendo mais da metade deles na África subsaariana. Assim sendo, a formação de professores e a sua distribuição equitativa encontram-se entre os fatores que influenciam significativamente a qualidade e o sucesso da aprendizagem. Na concepção do Relatório de 2011, é necessário atrair mais pessoas qualificadas para a profissão docente e garantir que os professores adquiram as competências necessárias para a construção da educação que irá promover a paz, a equidade social e a redução dos conflitos.

Recentemente, foi publicado o Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/14 “Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos”. Essa publicação traz dados atualizados sobre o progresso realizado pelos países no tocante ao cumprimento das metas estabelecidas em Dakar, deixando claro que, apesar de alguns avanços conquistados ao longo de uma década, nenhuma das metas será cumprida de forma global no prazo acordado. Diante dessa constatação, defende que a educação seja colocada como atividade central no processo de desenvolvimento global, ressaltando a construção de um sólido sistema educacional capaz de superar os problemas ainda existentes e enfrentar os novos desafios, divulgando o discurso ideológico de que “O poder que a educação tem de mudar vidas deveria garantir à área um lugar central nos marcos de desenvolvimento pós-2015” (UNESCO, 2014, p. 29).

No que se refere à formação de professores o relatório destaca que a eficácia de uma estrutura educacional está diretamente ligada ao potencial dos docentes que nela lecionam. Dessa forma, um treina-

mento com base nos saberes da prática para desenvolver as potencialidades dos professores e o apoio a esses profissionais elevaria a qualidade da aprendizagem dos alunos, discurso que acarreta a responsabilização dos docentes pelo propagado alcance da qualidade da educação.

De acordo com o relatório, os dados que dão suporte a essa publicação demonstram que o desafio em capacitar professores que já fazem parte de determinada estrutura educacional é maior do que contratar e capacitar novos. Esses dados também demonstram que os avanços no acesso não foram acompanhados de avanços na qualidade. Qualificar (treinar) professores seria a medida a ser adotada para resolver a séria crise mundial de aprendizagem que afeta um grande número de países que adeririam ao compromisso de Dakar.

Para combater essa crise e possibilitar que as crianças adquiram os conhecimentos e habilidades básicos, as políticas nacionais devem dar prioridade ao aperfeiçoamento das situações de ensino-aprendizagem escolares. Nessa perspectiva, as políticas públicas de educação precisam ter como eixo a elaboração de Planos Nacionais de Educação que estabeleçam a previsão de um financiamento adequado para satisfazer as necessidades (mínimas) de aprendizagem dos desfavorecidos e marginalizados, bem como assegurar o acesso equitativo de professores qualificados sob a égide curricular do conhecimento oriundo da experiência, conforme preceitua a cartilha das pedagogias do aprender a aprender.

O relatório de EPT 2013/2014 dá uma atenção especial aos planos de educação, e ressalta que estes devem descrever objetivos e estabelecer marcos de referência com o intuito de responsabilizar os governos pela concretização das metas. A melhoria da aprendizagem das crianças marginalizadas deve ser focada nesses documentos como um objetivo estratégico. Além disso, na busca da melhoria da aprendizagem os planos precisam incluir ampla variedade de abordagens para aperfeiçoar a qualidade dos docentes, devendo ser construído a partir de consultas com os professores e com seus sindicatos.

Como condição essencial para a superação da crise mundial de aprendizagem, o referido documento chama atenção para a necessidade de as políticas públicas de educação, em especial os planos, se

destinarem, principalmente, à melhoria da aprendizagem dos desfavorecidos. Objetivando alcançar melhores níveis de aprendizagem para todos, os Planos Nacionais de Educação devem se destinar à melhoria da qualidade e do gerenciamento dos professores. Outrossim, necessitam oferecer incentivos como reformas salariais, possibilidades de promoções e planos de carreira para reter os melhores professores.

Outro problema que, segundo o documento, afeta diretamente a qualidade da educação dos países pobres diz respeito à falta de professores. Essa carência na quantidade de docentes tem como consequência salas de aulas lotadas nas séries iniciais e dificuldades em alcançar a educação primária universal, haja vista a necessidade de contratar um número elevado de professores por ano até 2015, o que encontra fortes obstáculos na quantia insuficiente de estudantes com a qualificação mínima para lecionar (ensino secundário).

Ainda na tentativa de combater a crise de aprendizagem, o relatório destaca que os professores devem receber o apoio de uma base curricular adequada e de um sistema de avaliação que leve em consideração, principalmente, as necessidades educacionais das crianças das séries iniciais, tidas como mais vulneráveis a abandonar a escola. No tocante ao conteúdo da aprendizagem, os professores, além de ensinar o básico, devem auxiliar as crianças a adquirirem habilidades úteis à sua constituição enquanto cidadãos globais.

Partindo do pressuposto de que a qualidade da educação é responsabilidade dos docentes que atuam nas escolas, o relatório propõe “quatro estratégias para se obter os melhores professores” (UNESCO, 2014, p. 38), a saber: atrair para o âmbito dos sistemas educacionais os melhores docentes, aperfeiçoar o nível educacional dos professores para que todas as crianças alcancem índices satisfatórios de aprendizagem, conduzir os professores para os locais onde a sua presença se faz mais necessária e oferecer os benefícios corretos para reter os melhores docentes.

Sobre a primeira estratégia, o relatório destaca que as pessoas que adentram a profissão docente têm que receber uma boa educação e ter concluído pelo menos o nível secundário para que possuam um co-

nhecimento abrangente do que irão ensinar e possam adquirir as habilidades necessárias ao exercício da atividade docente. Reforçando a ideia de incompetência da categoria, sem fazer qualquer menção aos problemas histórico-sociais que atuam na precarização da formação e do trabalho do professor, o documento ressalta que a

[...] a docência nem sempre atrai os melhores candidatos. Em alguns países, o ato de ensinar é visto como um trabalho de segunda categoria para aqueles que não tiveram um desempenho acadêmico bom o suficiente para entrar em carreiras mais prestigiadas, como a medicina ou a engenharia (UNESCO, 2014, p. 39).

No tocante à segunda estratégia, o documento explicita que a educação dos futuros professores deve transmitir as habilidades essenciais para ensinar principalmente os marginalizados, treiná-los de forma prática para as atividades de ensino – dando ênfase ao praticismo em detrimento da teoria – fornecerem a base para uma contínua qualificação, além de preparar os professores para lidar com condições precárias de trabalho. Todavia, apesar dessa necessidade, os dados apontam que a formação inicial nem sempre tem preparado esses profissionais para repassar um ensino de qualidade.

Diante do exposto, podemos destacar algumas constatações produzidas pelas políticas educacionais, sob a recomendação dos Relatórios de Monitoramento de Educação para Todos. Fica claro nos documentos o ideário pedagógico do Banco Mundial presente na formação continuada para professores, em que são determinados os novos paradigmas na capacitação docente marcados pelo aligeiramento e flexibilidade na formação, além da propagação de cursos a distância em educação.

Nos documentos ora analisados, percebemos que a formação dos professores recomendada está pautada no modelo de habilidades e competências do ideário do aprender a aprender e nesse sentido,

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).

Os relatórios de Monitoramento de EPT enfatizam, portanto, que essas habilidades podem ser adquiridas em vários espaços e incentivam, sobretudo, a formação a distância dos professores, como meio de capacitação rápida e eficaz para atender à crescente demanda por educação. Contudo, a educação a distância se configura numa massificação do ensino caracterizado, de acordo com Lima (2009, p. 15), pela “transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação, absolutamente desarticulado da pesquisa e da produção de conhecimento”; constituindo-se, portanto, numa das principais estratégias de alienação do trabalho docente e da mercantilização do ensino.

Em suma, podemos afirmar que, referente à formação de professores, os relatórios de EPT enfatizam que a quantidade adequada de docentes com formação constitui-se a principal estratégia para atingir a educação dita de qualidade. Por fim, diante do exposto, conclui-se que a formação de professores nos moldes do Programa de EPT atende à necessária manutenção e reprodução do capital em crise, promovendo e intensificando a mercantilização da educação pública, o esvaziamento e a fragmentação da formação docente.

Bibliografia

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, Newton. *Vygotsky e o “Aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. Campinas: Autores Associados, 2000.

LIMA, Kátia. *Ensino a distância, organismos internacionais e mercantilização da educação superior*. 2009. Disponível em: <<http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/79-33-ensino-a>

distancia-agosto-de-2009/2422-ensino-a-distancia-organismos-internacionais-e-mercantilizacao-da-educacao-superior>. Acesso em: 29 dez. 2010.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate*. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10 jun. 2010.

_____. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2002: la Educación para Todos: ¿vael mundo por el buen camino?: resumen del informe*. Paris: Unesco, 2002. 21 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129777s.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2010.

_____. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012: la Educación para Todos: los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. Paris: Unesco, 2012. 552 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

_____. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2009: la Educación para Todos: Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza: resumen*. Paris: Unesco, 2009. 47 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177609s.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2010.

_____. *O Marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos*. Dakar: Cúpula Mundial de Educação. 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

_____. *Relatório de monitoramento global da EPT 2003/4: Gênero e Educação para Todos: o salto rumo à igualdade: relatório conciso*. Paris:

Unesco, 2003. 416p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132480por.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2010.

_____. *Relatório de monitoramento global da EPT (Educação para todos) 2005: O imperativo da qualidade*. Paris: Unesco, 2005. 431p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139079por.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2010.

_____. *Relatório de monitoramento global de EPT (Educação para todos) 2006: Alfabetização para a vida*. Relatório conciso. Paris: Unesco, 2006. 41 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270por.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2010.

_____. *Relatório de monitoramento global da EPT (Educação para todos) 2007: Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância*. Paris: Unesco, 2007. 43 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785por.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2010.

_____. *Relatório de monitoramento global da EPT (Educação para todos) 2008: Educação para todos em 2015: um objetivo acessível?* Paris: Unesco; Moderna, 2008. 479p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187129por.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2010.

_____. *Relatório de monitoramento global da EPT (Educação para todos) 2010: Alcançar os marginalizados: relatório conciso*. Paris: Unesco, 2010. 40 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525por.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

_____. *Relatório de monitoramento global da EPT (Educação para todos) 2011: A educação para todos: a crise oculta: conflitos armados e educação*. Paris: Unesco, 2011. 40 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186por.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

_____. *Relatório de monitoramento global de EPT (Educação para todos) 2013/2014: Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Paris: Edições Unesco, 2014. 56 p. Relatório conciso. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654POR.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2014.

RELATÓRIO de Iniciação Científica PIBIC da pesquisa A relação “Economia Política da Educação” e o financiamento do ensino básico brasileiro: uma análise crítica ao Fundeb. Coordenado pela Profa. Maria das Dores Mendes Segundo. Fortaleza: UECE, 2011.

RELATÓRIO de Iniciação Científica PIBIC da pesquisa O Programa de Educação para Todos e a política de financiamento do ensino básico no Brasil. Coordenado pela Profa. Maria das Dores Mendes Segundo. Fortaleza: UECE, 2010.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: EDUFAL, 2007.

A PROBLEMÁTICA DA VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: investigando o Fundef e Fundeb

Maria das Dores Mendes Segundo

Luís Távora Furtado Ribeiro

Jackline Rabelo

Cris Porfírio

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), protagonizado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, apresentou-se como a política pública educacional brasileira mais bem sucedida nos últimos anos, ao financiar o ensino fundamental e a valorização do magistério. Para o desenvolvimento deste artigo, recorreremos aos balanços e relatórios divulgados ao longo dos dez anos de implantação do Fundef. Sobre a valorização do magistério, no que tange ao cumprimento desse objetivo previsto pelo Fundef, analisaremos neste artigo a valorização da profissão docente no ensino fundamental, sob os aspectos do salário do professor, da sua habilitação ou capacitação e do melhoramento das suas condições de trabalho. Investigaremos ainda a lei do Fundeb, recentemente aprovada, cujos objetivos expressam-se nas metas de desenvolvimento e manutenção de todos os níveis de educação básica ao lado de diretrizes que norteiam a profissionalização do professor.

A exposição dos elementos teóricos e documentais do presente ensaio será realizada em dois momentos intimamente associados. No

primeiro, apresentaremos, de forma detalhada, a lei do Fundef (1996-2006), que se constitui numa política já implementada no Brasil, com metas e prazos de aplicação limitados, o que permite elaborações avaliativas em torno de seu impacto na realidade educacional no recorte histórico de sua vigência. O segundo momento destina-se a um exame crítico parcial sobre a lei do Fundef, desdobramento da primeira lei acima mencionada, investigando suas metas, diretrizes e objetivos de continuidade, relativos a uma política de financiamento de educação básica brasileira, que vem tomando como centro propostas de Fundos de manutenção e desenvolvimento do ensino. Essa investigação é realizada à luz de um estudo comparativo, com base na notificação do governo brasileiro, exposta pelo Brasil (2008),⁷⁷ em que se aponta traço distintivo e aproximativo em relação ao alcance das metas e diretrizes do Fundef e do Fundeb.

A lei do Fundef, em seu artigo 2º, destinou recursos a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério. Esse Fundo, implementado pelo governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, além de ter se apresentado como o promotor da qualidade da escola pública, também foi situado com a redenção do magistério do ensino fundamental, cuja remuneração seria melhorada por conta dele.

Nessa lógica, os defensores do Fundef consideraram que esta política induziu uma importante mudança na melhoria do perfil do magistério do ensino fundamental, traduzida em suposta melhoria de salários, além do acréscimo das taxas de matrículas nas redes das escolas públicas municipais.

Por lei, os recursos do Fundef deveriam ser empregados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, particularmente, na valorização do seu magistério, de modo que

O mínimo de 60% seja destinado anualmente à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino

⁷⁷ BRASIL. Ministério da Educação. *Quadro Comparativo Fundef e Fundeb*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/167-fundeb?download=3018:quadro-comparativo-fundeb-fundef>>. Acesso em: 29 abr 2015.

fundamental público (regular, especial, indígena, supletivo, inclusive alfabetização de adultos), compreendendo os professores e os profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico, tais como direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em efetivo exercício em uma ou mais escolas da respectiva rede de ensino (BRASIL, 2004, p. 14).

Todavia, a lei destinou o uso dos 60% do Fundef ao pagamento dos professores do ensino fundamental do quadro permanente dos Estados e Municípios, incluídos aqueles que estejam atuando efetivamente na condição de substituto de professor titular, legal e temporariamente afastado das suas funções docentes e que foram contratados por tempo determinando com base no disposto no artigo 37, inciso IX, da Constituição Federal, desde que em efetivo exercício. A nosso ver, quando a lei definiu que 60% do fundo se destinassem à remuneração do magistério e sua valorização, formalizou uma política de formação do professor centrada nessas bases. O salário médio do professor, desde então, ficou condicionado à carreira docente, ou seja, quanto maior a capacitação, maiores seriam os salários.

Até dezembro de 2001, a lei permitia que parte desta parcela dos 60% também fosse utilizada na capacitação de professores leigos.⁷⁸ Os outros 40%, no máximo, deveriam ser gastos em outras ações de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, como, por exemplo, aquisição de equipamentos, reforma e melhorias de escolas da rede de ensino e no transporte escolar.

A partir de 2002, a lei proibiu a possibilidade de capacitação de professores leigos utilizando a parcela dos 60% do Fundef, destinada apenas para a remuneração salarial dos docentes. Recomendou, então, que os investimentos voltados à formação inicial dos profissionais do magistério fossem financiados com a parcela dos 40% dos recursos do Fundo.

De acordo com a LDB (artigo 62), os docentes da educação básica deveriam ser formados em nível superior (licenciatura plena), ex-

⁷⁸ Parágrafo Único do artigo 7º – Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta lei.

ceto em situações de extrema carência vivenciada por grande parte dos municípios pobres do Brasil em que se admitiria uma formação mínima de nível médio, modalidade normal, para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. No entanto, conforme declaram os termos da referida Lei, os professores deveriam, no futuro, ser formados em licenciatura específica ou cursos normais superiores, pois a melhoria da qualidade do ensino constituiria, segundo o documento, um compromisso assentado na valorização do magistério.

A Lei do Fundef, nos termos da valorização do magistério, corroborou com o artigo 212 da Constituição Federal e com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação. No entanto, parecia fazer distinção entre habilitação ou formação do professor e capacitação do profissional do magistério. A habilitação é definida no terceiro parágrafo do artigo 9º da lei como a condição necessária para ingresso do professor no quadro permanente nos novos Planos de Carreira e Remuneração. A formação tornaria os professores leigos hábeis para a execução da docência. Seria, portanto, a formação inicial o pré-requisito para integrar os professores no Plano de Carreira do Magistério.

A capacitação do profissional de ensino centrou-se na proposta de formação continuada a ser adquirida pelo professor ao longo da sua carreira, mediante especializações ou treinamentos nas diversas áreas, atividades ou níveis em que atua, habilitando o professor a uma ascensão profissional, conforme o Plano de Carreira do Magistério.

O artigo 9º compromete os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de seis meses da vigência desta lei, a dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério,⁷⁹ de modo que assegurasse: I – a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério; II – o estímulo ao trabalho em sala de aula; III – a melhoria da qualidade do ensino.

⁷⁹ É válido registrar que o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), estabeleceu o prazo de um ano (já expirado) após sua publicação para implantação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério. Segundo alertava, o não cumprimento dessa obrigação legal sujeitaria os administradores à ação do Ministério Público, a quem cabe o dever de zelar pela garantia da ordem jurídica vigente.

Quanto ao parâmetro de fixação de salários dos professores, pasaremos a descrever a resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), a LDB 9394/96, a lei do Fundef e a avaliação da Unesco sobre esse tema.

Conforme determina a Resolução nº 03/97 da CEB/CNE, “a remuneração dos docentes do ensino fundamental [...] constituirá referência para a remuneração dos professores da educação infantil e do ensino médio” (Resolução nº 03/97 da CEB/CNE, artigo 7º).

Ao dispor sobre a remuneração dos docentes do ensino fundamental, a Resolução nº 03/97 da CEB/CNE previa uma equivalência entre o custo médio aluno ano⁸⁰ e a remuneração média mensal⁸¹ para uma relação média de 25 alunos por professor no sistema de ensino.

Já a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 25, delega aos sistemas de ensino a responsabilidade pelo estabelecimento da relação adequada alunos/professor; a carga horária e as condições de infraestrutura do estabelecimento, considerando os recursos disponíveis e as características locais e regionais.

Em relação ao salário do magistério, a Lei do Fundef não estabeleceu um valor mínimo (piso) ou um valor máximo (teto). Conforme sua legislação, as escalas salariais deverão integrar o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério de cada governo estadual e municipal. Avaliando essa realidade trazida pela Lei do Fundef, Ramos (2003) observa que a remuneração dos professores está condicionada por diferentes

⁸⁰ Conforme o Art. 7º da Resolução 03/97 da CEB/CNE: I – o custo médio aluno-ano será calculado com base nos recursos que integram o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, aos quais é adicionado o equivalente a 15% (quinze por cento) dos demais impostos, tudo dividido pelo número de alunos do ensino fundamental regular dos respectivos sistemas; II – o ponto médio da escala salarial corresponderá à média aritmética entre a menor e a maior remuneração possível dentro da carreira.

⁸¹ Segundo o artigo 7º da Resolução 03/97 da CEB/CNE: III – a remuneração média mensal dos docentes será equivalente ao custo médio aluno/ano, para uma função de 20 (vinte) horas de aula e 5 (cinco) horas de atividades, para uma relação média de 25 alunos por professor, no sistema de ensino; IV – jornada maior ou menor que a definida no inciso III, ou a vigência de uma relação aluno-professor diferente da mencionada no referido inciso implicará diferenciação para mais ou para menos no fator de equivalência entre custo médio aluno-ano e o ponto médio da escala de remuneração mensal dos docentes.

variáveis da receita de cada governo como o número de profissionais, de alunos, da jornada de trabalho, dentre outros determinantes.

Dito de outro modo, fica evidente que o aumento nos salários dos profissionais da educação está condicionado à invariabilidade dos recursos financeiros orçados pelos governos e pela própria rigidez da fórmula proposta pela Lei do Fundef que estabelecia o limite de 60% dos seus recursos para o pagamento de salários.

A respeito dessa discussão, é válido registrar aqui os princípios gerais da Unesco, presentes no documento *A condição dos professores* em que declara: “Deveria reconhecer-se que o progresso em educação depende primordialmente das qualificações e competência do corpo docente em geral e das qualidades humanas, pedagógicas e de cada um em particular” (UNESCO, 1998, p. 42).

Outro ponto levantado pela “Recomendação da Unesco” nesse documento (item 115, 1998, p. 42) é a proposta de dimensionar a condição de valorização do professor tomando como referência a sua remuneração que deve, dentre outros tantos objetivos, refletir a importância que a educação tem para a sociedade e consequentemente a importância do professor e a responsabilidade de toda espécie que sobre ele recai a partir do momento em que começa a exercer as suas funções; ser comparado aos vencimentos pagos em profissões que exijam qualificações equivalentes ou análogas; assegurar aos professores a manutenção de um razoável nível de vida, para si e seus familiares, e permitir o prosseguimento da formação e do aperfeiçoamento profissional, assim como o desenvolvimento dos seus conhecimentos e o enriquecimento cultural; ter em conta a noção de que as determinadas funções requerem grande experiência e qualificações mais elevadas, implicando maiores responsabilidades.

Ainda a esse respeito, é importante recorrer à formulação do Comitê da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que elege como importante para a valorização do professor a revisão periódica da estrutura de sua remuneração, de preferência, anualmente, levando em conta as seguintes fontes: o aumento do custo de vida, a elevação do nível de vida nacional proveniente do aumento da produtividade e o aumento generalizado dos salários e da remuneração.

Para efeito de demonstração, é justo aqui apresentar a situação dos salários dos professores brasileiros em relação ao resto do mundo, tomando como foco, a própria avaliação da Unesco.

Apesar da Lei do Fundef ter incluído a preocupação com os salários dos professores, mediante a subvinculação de recursos para esse fim, o salário médio anual do professor brasileiro, em início de carreira, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2000),⁸² é o terceiro mais baixo do total de 38 países desenvolvidos e em desenvolvimento pesquisados. Segundo mostra este estudo, abaixo do Brasil (US\$ 4.818), apenas Peru (US\$ 4.752) e Indonésia (US\$ 1.624) pagam salários menores aos seus professores primários. Tais valores equivalem à metade dos do Uruguai (US\$ 9.842) e Argentina (US\$ 9.857), e situam-se muito abaixo da média dos países desenvolvidos, onde o maior salário anual nesse nível de ensino foi encontrado na Suíça (US\$ 33.209).

A Unesco ressalta alguns problemas comuns em quase todos os países analisados. Entre estes, destaca-se o aumento da relação de alunos/professor em sala de aula e a falta de tempo dos professores para a dedicação exclusiva. Em razão dos baixos salários, eles chegam a ocupar até três empregos ou três turnos de sua jornada. Embora a Unesco aponte esse quadro caótico, as políticas encaminhadas aos países-membros, mediante a Agenda de Educação para Todos (EPT), têm aprofundado ainda mais essa realidade no terreno da educação pública, expressa em problemas estruturais das escolas públicas dos países pobres, ao lado da total desconsideração pelas condições salariais e de trabalho do professorado brasileiro.

Em nossa compreensão, apesar de carregar, em seu discurso acima descrito, a preocupação com os salários e condições de trabalho dos professores, o que muitas vezes soa como boas e sacras intenções, essa política educacional representa os interesses da reprodução ampliada do capital, haja vista não tocar (e nem poderia!) nos determi-

⁸² Relatório de Acompanhamento Global da Educação para Todos (EPT). Gênero e Educação para Todos: o salto rumo à igualdade- 2012/ 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132480por.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2004.

nantes estruturais da problemática que cerca as condições de vida e de trabalho dos profissionais de ensino.

Todos esses artificios, que se situam no plano das “boas intenções” que recheiam a escrita dos documentos e das leis, não representam um ganho real nos ínfimos e indignos salários dessa categoria profissional.

De acordo com Davies (2001), a maior fragilidade do Fundef foi justamente em relação à pretensa valorização dos docentes ou do magistério, ao delimitar a cota relativa a salário e capacitação em 60%, assim como o prazo de duração dessa capacitação, que se estenderia até 2006. Esta situação se agrava ainda mais quando trata do quadro docente da zona rural.

Para Davies (2001), existe uma questão crucial não devidamente esclarecida pela Lei. Como garantir que os 60% do Fundef estejam sendo destinados à valorização dos docentes ou profissionais do magistério em exercício no ensino fundamental? Dada a precária fiscalização desenvolvida pelo Estado brasileiro, assistiu-se a toda sorte de irregularidades oficiais, a despeito das despesas com o ensino fundamental e a valorização do magistério que já estavam previamente normalizadas nos orçamentos dos municípios.

Já para Ramos (2003), na atual conjuntura, a melhoria dos salários e das condições de trabalho dos professores depende menos dos critérios formais de valorização da categoria pensados pelos Fundos e muito mais das condições econômico-financeiras dos municípios, em sua maioria, extremamente pobres e endividados.

A formação dos professores alardeada pelo Fundef, nesse período limite definido em Lei, ocorreu prioritariamente em cursos de licenciatura em regime especial de curta duração. Esta formação, permeada por problemas de ordem político-pedagógica, obrigou professores a estudarem nos finais de semana ou nas férias, sem liberação de aulas ou redução da carga horária. Este cenário de formação docente de modo aligeirado, torna-se uma prática recorrente em nosso país, sobretudo no Nordeste brasileiro, em que a demanda por formação em cursos superiores dos professores ainda pode ser considerada grave.

O Fundeb, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, ex-

pressão de continuidade do Fundef, vem somar-se a essa perspectiva de formação aligeirada de professores, de modo superficial e em finais de semanas ou férias, legitimando esses artifícios de formação, alimentando o mercado dos cursos pagos em instituições de ensino superior público e privado.

A criação do Fundef, necessariamente já previa a criação de outro, que veio a ser o Fundeb, tendo em vista tratar-se de um fundo, com prazos e recursos determinados por um período. A vigência do Fundeb será de 14 anos (2008-2020), em contraposição ao Fundef que durou dez anos (1996-2006).

Assim como o Fundef foi considerado o principal instrumento da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o Fundeb, Lei nº 11.494/2007 sancionada em 20 de junho de 2007, entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 2008, assumindo, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, a condição de prover a universalização e a qualidade do ensino básico no país.

O Fundeb, portanto, tem como objetivo o financiamento de todos os níveis da educação básica no Brasil, que compreende creche, pré-escola, ensino fundamental (rural e urbano), ensino médio (rural e urbano), ensino médio profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena. Dentre as diretrizes, o Fundo se compromete a criar melhores condições de trabalho para os professores, com reflexos em seus salários.

Em termos comparativos, o governo aponta algumas diferenciações em relação ao alcance, utilização e distribuição dos recursos, vigência e diretrizes em relação ao Fundef e Fundeb (BRASIL, 2008).

No que se refere ao alcance, o Fundef se restringia ao ensino fundamental. O Fundeb amplia seu arco de atuação para a educação infantil, ensino fundamental e médio. Na distribuição dos recursos, o Fundef tomava como base o número de alunos do ensino fundamental regular e especial, de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior; enquanto o Fundeb apresenta como referência o número de alunos da educação básica (creche, pré-escolar, fundamental e médio), de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior, mas, nesse contexto, observando a escala de inclusão na seguinte ordem: a) alunos do

ensino fundamental regular e especial: 100%, a partir do primeiro ano; b) alunos da educação infantil, ensino médio e EJA: 33,33% no primeiro ano; 66,66% no segundo e 100% a partir do terceiro.

De acordo com o notificado pelo atual governo no ato da implantação do Fundeb, os recursos são utilizados com o aporte direto do governo federal ao Fundo, prevendo o aumento para R\$ 2 bilhões em 2007, R\$ 3 bilhões em 2008, R\$ 4,5 bilhões em 2009 e 10% do montante resultante da contribuição dos Estados e Municípios, a partir de 2010. Acrescenta ainda que o Fundeb,⁸³ a partir do 3º ano de vigência, será constituído por 20% do FPE; FPM; ICMS; IPIexp; Desoneração de Exportações (LC 87/96); ITCMD; IPVA e quota parte de 50% do ITR.

O governo também proclama que o número de alunos atendidos pelo Fundeb será na ordem de 48,1 milhões, a partir do quarto ano de vigência do fundo. O Fundef atendeu cerca 30,2 milhões de alunos. De acordo com a distribuição do Fundeb, totalizando Estados e municípios, no ano de 2014, com base nas matrículas do Censo Escolar 2012, os investimentos foram na ordem de R\$41.874.232,00, destes R\$ 23.782.801,00 para os municípios e R\$ 18.091.431,00 destinados para os Estados.⁸⁴

Brasil (2008), comparando o Fundef em relação ao Fundeb, avalia que a grande mudança estaria na composição das fontes de recursos. Enquanto o primeiro destinava 15% de contribuição provindos dos Estados, DF e Municípios para o ensino fundamental, o Fundeb define a contribuição de Estados, DF e municípios em 16,66% no primeiro ano; 18,33% no segundo ano e 20% a partir do terceiro ano, sobre o Fundo de Participação dos Estados (FPE) e o Fundo de Participação dos Municípios (FPM).

⁸³ Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); Desoneração de Exportações (Lei Complementar nº 87/96) Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); quota-parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos municípios, Complementação da União.

⁸⁴ Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

Um dos aspectos mais criticados no Fundef se referia à complementação da União ao Fundo que, devido ao custo-aluno ser muito baixo, acabou retirando da União a responsabilidade de efetivar uma educação pública de qualidade. Ainda segundo o governo, o Fundeb irá destinar, consideradas as estimativas (em valores de 2006) e a escala de implantação gradual do fundo, os montantes previstos de recursos (contribuição de Estados, de municípios, sem complementação da União), que seriam de R\$ 41,1 bilhões no primeiro ano, R\$ 45,9 bilhões no segundo ano; R\$ 50,7 bilhões no terceiro ano. Em contraposição, o montante dos recursos do Fundef que foi acumulado sem a complementação da União foi em torno de R\$ 34 bilhões.

Por fim, nesse estudo comparativo, demonstrando as vantagens do Fundeb em relação ao Fundef, destaca-se que as previsões (em valores de 2006) do total de recursos destinados ao fundo serão na ordem de R\$ 43,1 bilhões no primeiro ano, R\$ 48,9 bilhões no segundo ano; R\$ 55,2 bilhões no terceiro ano. No ano de 2013, o valor de contribuição alcançou R\$ 107.389.764.266,90.⁸⁵

Analisando a particularidade da valorização dos professores, compreendemos que o Fundeb segue a mesma lógica do Fundef. Define o mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério da educação básica, destinando o restante dos recursos para as outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao divulgar as diretrizes do projeto de criação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) em substituição ao Fundef, aponta como principal justificativa para a criação desse novo Fundo que o mesmo objetiva abranger todos os níveis da educação básica: ensino infantil, fundamental e médio. Na visão do Ministério, uma vez implantado, o Fundeb criaria melhores condições de trabalho para os professores, com “reflexos” em seus salários, contribuindo, outrossim, com a meta de universalização e a qualidade do ensino, diretrizes principais do Programa de Educação para Todos da Unesco e Banco Mundial.

⁸⁵ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

Na justificativa de um fundo único para cada Unidade da Federação, O MEC destaca que todas as simulações realizadas indicam que o princípio da isonomia seja respeitado, ou seja, todo aluno, consideradas a etapa e a especificidade do ensino, deve receber o mesmo tratamento. Acrescenta que as redes de ensino infantil e médio são prioridades, tanto no âmbito municipal quanto no âmbito estadual.

Outro aspecto defendido pelo governo brasileiro na criação do Fundeb é que este levará a estimular a matrícula no ensino básico, não implicando a diminuição dos gastos *per capita* com o ensino fundamental. Afirma que o Fundeb iria promover maior transferência de recursos do fundamental para os ensinos médio e infantil, pela dinâmica das matrículas, além de estimular aqueles municípios que, amparados pela Constituição Federal, queiram promover a expansão do ensino superior.

Um dos principais problemas que os críticos atribuíam ao Fundef era a falta de fiscalização dos recursos. Como resposta a essas críticas, o Governo se comprometeu, nos termos da Lei do Fundeb, diante da criação deste Fundo, a manter um acompanhamento mais efetivo dos critérios e gastos educacionais tanto com relação à veracidade da matrícula e da frequência como em relação à qualidade da escola pública, superando o uso corrupto e os desvios dos recursos desse Fundo.

Todavia, alguns estudos já apontam alterações da proposta do Fundeb recentemente aprovada em relação ao projeto original (Projeto de Emenda Constitucional – PEC 112, de 1999). A primeira formulação do Fundeb previa a participação de 25% de todos os impostos que compõem o referido Fundo e ainda acrescentava a mesma participação sobre os demais impostos que os compõem. A proposta de criação do Fundeb, aprovada pelo Governo Lula,⁸⁶ prevê 20% de todos os impostos que compõem o referido Fundo.

⁸⁶ O Presidente Luis Inácio Lula da Silva aprovou a Proposta de Emenda Constitucional que prevê a criação do Fundeb em 29/03/2005, como o novo fundo para financiar a educação básica.

Monlevade (2004),⁸⁷ avaliando alguns conceitos presentes no Fundeb,⁸⁸ assevera que, igualmente ao Fundef, o Fundeb constitui um fundo de caráter de manutenção e desenvolvimento na educação básica. Quanto a este caráter de manutenção, ainda prevalece o financiamento dos recursos ordinários de custeio da educação escolar, que tem como item principal o pagamento das remunerações dos professores e demais profissionais da educação tanto das escolas como dos órgãos dos sistemas. Também são incluídos na manutenção o custeio de materiais didáticos, a conservação de prédios e equipamentos, as despesas com serviços tais como água, energia, telefone (tudo que está previsto no art. 70 da LDB). Com relação ao caráter de desenvolvimento, ainda significa custear as despesas de ampliação de prédios, de aquisição de novos equipamentos, de formação inicial e continuada de profissionais da educação, de pesquisas ligadas à educação.⁸⁹

Para Monlevade (2004), a forma principal para garantir a valorização salarial dos educadores é através da instituição do Piso Salarial Nacional dos Profissionais da Educação – valor definido como limite inferior na fixação das remunerações básicas dos educadores nos planos de carreira estaduais, municipais e do Distrito Federal. De acordo com

⁸⁷ Monlevade (2004), Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fundeb_art_monlevad.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2005.

⁸⁸ Segundo Monlevade (2004) O Fundeb deverá ser integrado por 25% das transferências municipais (FPM, IPI-Importação, LC 87/96, ICMS, IPVA) e aproximadamente 20% das transferências e impostos estaduais (FPE, IPI-Exportação, LC 87/96, ICMS, IPVA, ITCD, IRRFSE). Entre os impostos, excluem-se, nos Municípios, os 25% do ITR, IPTU, ISS, ITBI e IRRFSM. A exclusão de aproximadamente 5% dos impostos estaduais se prende à necessidade atual dos Estados em custear suas universidades gratuitas. Pode-se estudar uma forma de, gradativamente, destinar-se os 25% integrais dos impostos estaduais para o Fundeb. Já os 25% dos impostos próprios dos Municípios continuam vinculados à MDE, mas poderão ser usados no financiamento do ensino fundamental e educação infantil do próprio município de origem da arrecadação, sem circular pelo Fundeb, o que seria, operacionalmente, impraticável.

⁸⁹ Excluem-se do fundo, entretanto, as despesas com programas de assistência (tais como alimentação escolar, saúde escolar, bolsa-escola e outras). Embora haja pressões para que se incluam no Fundeb as despesas de instituições escolares sem fins lucrativos (Apaes e Escolas-Família-Agrícola, por exemplo), por enquanto ele se destina exclusivamente a escolas públicas estatais – cuja administração compete aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

o referido autor, esta mudança depende de outra, que seria alterar a fonte de recursos para pagamento dos inativos da educação que não poderá provir mais dos impostos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação,⁹⁰ na análise sobre o documento do MEC relativo às diretrizes para o Fundeb, compreende como positiva a proposta de criação de um Fundo para toda a educação básica, em que seriam superadas as principais deficiências do Fundef, mas vem registrando algumas preocupações, dentre as principais destaca-se a restrição feita no presente documento ao financiamento da educação infantil de zero a três anos, limitando, desse modo, o caráter universalizante do acesso à educação básica em nosso país.

Vale ressaltar que a proposta do Fundeb foi paralelamente posta em votação junto com a reforma do Ensino Superior. De acordo com Tarso Genro,⁹¹ na época, Ministro da Educação, o Brasil passaria por uma transição na área educacional e, assim sendo, declarou: “não podemos deslocar a discussão da reforma do Ensino Superior da discussão do Fundeb, que promoverá um refinanciamento estratégico da educação de base no Brasil”.

A nosso ver, o Fundeb, como desdobramento do Fundef, constituiu-se em instrumento da reforma administrativa e tributária do Estado gerencial com o propósito de redução e racionalização dos custos e redistribuição das responsabilidades, mediante regulamentação dos recursos e municipalização do ensino. No caso do Fundef, os estudos demonstram que a cada ano o governo federal, em sua contrapartida,

⁹⁰ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação foi lançada, em 1999, por um grupo de organizações da sociedade civil, com o objetivo de somar as diferentes forças políticas pela efetivação dos direitos educacionais garantidos por lei para que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação pública de qualidade. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Institucional>>. Acesso em 21 mar. 2005.

⁹¹ Na época o Ministro de Educação Tarso Genro, ao participar na noite do dia 7 de março de 2005, do programa Roda Viva, exibido ao vivo pela TV Cultura de São Paulo, apresentado pelo jornalista Paulo Markun. Segundo o Ministro, a discussão do Fundeb, a ser criado por meio de emenda à Constituição, “está mais adiantada do que a do anteprojeto da educação superior, a reforma universitária e deve ser apresentado brevemente (ainda no mês de março) ao Presidente Lula”.

transferia menos recursos para os municípios, pois estes, por mais miseráveis que fossem, supostamente alcançariam o patamar do custo-aluno mínimo, estabelecido anualmente por medida provisória.

Podemos constatar, em linhas gerais, que a resolutividade da problemática da valorização dos profissionais da educação posta pelo Fundef e pelo Fundeb segue a lógica neoliberal, versão contemporânea assumida pelo grande capital, ao introduzir estratégias empresariais de racionalidade e gerenciamento no universo escolar e nas ações dos professores.

Quando trata de remuneração salarial dos professores, o Fundeb, assim como o Fundef, não vincula o piso salarial do professor ao Plano de Carreira e Remuneração e nem estabelece um valor mínimo (piso) ou um valor máximo (teto). Desta forma, o Fundeb separa a política de Plano de Carreira e Remuneração do piso nacional salarial unificado, aprovado em 2008, no valor de 900 reais para 40 horas semanais, o que equivale a 600 dólares. É válido registrar que este piso constitui um valor insuficiente que não atrai jovens para a carreira docente.

A respeito dessa problemática, observamos que, na atual conjuntura da política de financiamento da educação básica brasileira, com desdobramento na formação do educador, três dimensões afastam o jovem da carreira docente, fazendo ainda com que professores em exercício abandonem sua sala de aula: os baixos salários; as péssimas condições de trabalho e, por último, a violência escolar, que representa a consequência do estado de aprofundamento das desigualdades sociais, próprias de um sistema pautado na relação de exploração do capital sobre o trabalho.

O Fundeb, enquanto política de fundos subvinculados, dá continuidade à proposta de um fundo nacional único e de um currículo nacional único que não atendem às necessidades de cada região do país e às particularidades de cada modalidade de ensino.

O currículo nacional unificado da Educação Básica e as diretrizes nacionais para a formação de professores da Pedagogia e demais licenciaturas, demonstram, ao contrário do que é proclamado correntemente nos documentos oficiais do governo, a continuidade da centralização das políticas educacionais no país. Parece tratar-se de uma descentralização centralmente monitorada.

A proposta de profissionalização, ao que tudo indica, parece delegar ao próprio professor a responsabilidade pela sua formação, não considerando, nessa perspectiva, a situação de sobrecarga de trabalho que o professor assume para poder sobreviver dignamente, sendo ainda o responsável por manter e atrair mais alunos para a sala de aula, haja vista que o número de alunos matriculados, via censo escolar, é o principal critério de aumento dos recursos públicos destinados às escolas do país, tomando como parâmetro o critério custo-aluno mínimo.

Diante do exposto, constatamos que as políticas de financiamento da educação básica (Fundef/Fundeb), as leis de diretrizes básicas (LDB) e as avaliações dos organismos internacionais, a exemplo da Unesco e OIT apontam, sobretudo, para uma política de formação docente pautada em um rol de competências necessárias ao *bom professor*, versando, ainda, sobre as condições de trabalho docente e a remuneração. 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, recomendam uma série de parâmetros que devem orientar a formação dos proclamados profissionais de ensino.

Constatamos ainda toda uma perspectiva de controle do trabalho e da carreira docente, incluindo desde as exigências que lhe são feitas no *locus* da sala de aula até a indicação de quais as reivindicações que devem orientar sua prática organizativa/sindical.

Concluimos que os pressupostos do Fundef e do Fundeb, revelados na definição do custo-aluno mínimo, na descentralização dos recursos e na exclusividade do ensino básico, afinam-se com a política do grande capital proposta em documentos do Banco Mundial e da Unesco.

Bibliografia

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Brasília, DF. 1996b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fnde-legis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=EMC&num_ato=00000014&seq_ato=000&vlr_ano=1996&sgl_orgao=NI> Acesso em 14 jan. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Seção 1, p. 27833. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 jan. 2004.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez. 1996c. Seção 1, p. 28442. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-norma-pl.html>>. Acesso em: 12 mar. 2002.

_____. Ministério da Educação. Quadro Comparativo Fundef e Fundeb. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/167-fundeb?download=3018:quadro-comparativo-fundeb-fundef>>. Acesso em: 3 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. *Manual de orientação*. Brasília: MEC, maio, 2004.

DAVIES, Nicholas. *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

MONLEVADE, João Antonio. *Algumas reflexões sobre a transição Fundef/Fundeb*. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fundeb_art_monlevad.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2005.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Institucional>>. Acesso em: 21 mar. 2005.

DAVIES, Nicholas. *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Relatório de monitoramento global da Educação Para Todos – EPT: Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios: relatório conciso. 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *A Condição dos Professores*. Genebra, 1998. Disponível em:<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/a%20condi%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2004.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. *O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças políticas-econômicas Pós-90*. Brasília: Plano Editora, 2003.

APRENDIZAGEM E POBREZA: um estudo crítico das metas de desenvolvimento do milênio

Rosângela Ribeiro da Silva

Leonardo José Freire Cabó

Josefa Jackline Rabelo

Nossa pretensão nesse artigo é fazer um estudo crítico de documentos resultantes de programas educacionais financiados por agências internacionais em parceria com os governos dos países periféricos, destinados, prioritariamente, ao alcance das Metas de Desenvolvimento do Milênio, com destaque para duas metas: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a redução da pobreza, que se configuraram, desde a década de 1990, em um discurso educacional homogêneo e dominante no campo da educação nos países da periferia do capital. Para tanto, recorreremos às pesquisas realizadas sobre as políticas educacionais postuladas no seio do Programa de Educação para Todos, respaldados, particularmente, nas análises de Jimenez e Mendes Segundo (2007), Rabelo (2009), Jimenez (2005, 2007), Moraes (2003) bem como em autores como Mészáros (2000), que buscam, à luz da ontologia marxiana, realizar suas análises da relação entre trabalho, educação e reprodução do capital.

De acordo com os documentos em questão é notório que as estratégias estabelecidas impõem, ao lado da formação desqualificada da classe trabalhadora, a retirada da rua dos adolescentes e jovens pertencen-

centes às periferias dos grandes centros urbanos do país, mascarando a marginalização, a delinquência e a miséria, como se estas características não fossem elementos reais.

No bojo das recomendações da ONU, é estabelecida, para contenção do atual cenário de violência instalada na sociedade em crise, a prescrição de um receituário, amplamente divulgado nos discursos oficiais, de ações socioeducativas, com foco em uma cultura da paz, para resolução dos problemas ocasionados pela situação de vulnerabilidade social, principalmente entre os jovens, sobretudo, como dito anteriormente, nos países periféricos.

Tal receituário objetiva, portanto, superar a vulnerabilidade social e a violência entre os jovens pobres, buscando torná-los pacíficos, frente à sua realidade de miséria e destruição. Desta forma são retirados de foco os reais problemas da guerra enfrentada pela sobrevivência, conferindo ao tema “cultura da paz” as soluções para o fenômeno da violência entre os jovens, permeado pelo viés determinista e individualista, constituído de um forte apelo ideológico.

Neste cenário, a educação encontra-se enredada mais uma vez nos interesses da classe dominante, do mercado, que se utiliza de várias estratégias para impor o seu poder. Nessa perspectiva, asseveramos que a educação, nesse momento histórico, vem, prioritariamente, contradizendo, como indicam as reflexões de Tonet (2005), o seu caráter ontológico, bem entendido, como atividade para reprodução social, fundada no trabalho, constituída na apropriação ativa de conhecimentos e valores histórica e socialmente elaborados pelo conjunto da humanidade, passando a atender, rigorosamente, às exigências do mercado, num processo de esvaziamento de conteúdos escolares.

Leher (2009) apud Jimenez (2003), nessa mesma perspectiva, assegura que a educação não ficou impune aos ditames do capital para garantir sua permanência de domínio mundial nas relações mercantis, sendo invadida por ideologias e modelos como forma de manter a (des) ordem do capital, além de ser responsabilizada pela oferta de respostas a problemas como desemprego, questões ambientais, dentre outros.

Jimenez (2003, p. 1) por sua vez, discorre sobre as contradições da sociedade contemporânea, que emparelham os espetaculares avanços

tecnológicos que poderiam proporcionar aos seres humanos “possibilidades fantásticas de fruição” aos problemas sociais dramáticos da contemporaneidade. Estes dividem interpretações e diagnósticos, seja do ponto de vista da crítica marxista, seja do ponto de vista liberal ou neoliberal. Os últimos, na vertente da classe dominante, desqualificam a crítica radical ao capitalismo e apostam na “gestão competente” do Estado, ou seja, apostam que a solução para tais problemas está no gerenciamento eficaz das instituições e dos indivíduos.

Com efeito, presenciamos constantemente manifestações sem precedentes das muitas contradições que afloram das relações sociais de dominação. Como afirma Jimenez (2003, p. 1)

É evidente o reconhecimento generalizado das contradições que irrompem à flor da pele da sociedade contemporânea: vivemos todos batidos por uma tempestade de problemas sociais dramáticos, como o desemprego, a miséria, a violência, a corrupção que atravessa todas as fibras da sociabilidade cotidiana, a solidão, o *stress*, o medo, as epidemias, a guerra e a morte banalizada etc., convivendo com o mais espetacular avanço tecnológico de todos os tempos, o que, a rigor, deveria abrir possibilidades fantásticas de fruição para toda a humanidade.

Com a crise estrutural do capital, a educação, assim como outros complexos sociais, está em crise (TONET, 2003, p. 201). Porém, a análise desta crise divide opiniões, pois os conservadores defendem-na como passageira, em que aspectos positivos devam ser considerados, cabendo, portanto, adaptar os indivíduos a essa nova situação. Os progressistas, por sua vez, responsabilizam a política neoliberal pelo agravamento dos problemas, mas não indicam a superação do sistema do capital, e, sim, a sua humanização.

De posse desses elementos, rastreando, em grandes linhas, as políticas educacionais consolidadas a partir dos anos de 1990 e sua relação com a reprodução do capital, percebemos que as exigências do sistema para a formação humana está imbricada e traçada nos moldes explicitados pelo Programa de Educação Para Todos, hoje denominado “Aprendizagem para Todos”, encaminhados pelo Banco Mundial e pela UNESCO.

No conjunto das determinações impostas pelo capital através do Programa, destacamos o prolapado discurso de formação para a cidadania, que objetiva promover precariamente a política de inclusão para a periferia do capital, na tentativa de formar “cidadãos autônomos” e alheios. A tônica máxima do discurso da cidadania, nos seus mais legítimos preceitos, defende incontestavelmente a sociedade do capital.

É visível nos documentos analisados que as ações e as metas traçadas na Conferência Mundial de Educação, nos anos 1990, em Jomtien – com o objetivo de atender às necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o ensino básico e reduzir a pobreza extrema –, não apresentaram os resultados esperados e divulgados nos documentos da Unesco e do Banco Mundial (SILVA, 2010). Conforme analisamos na Declaração do Milênio de 2000 e na Declaração de Brasília de 2004, dentre outros documentos, os quais protelam datas para metas como as já citadas, percebemos que os líderes mundiais admitem que metas como a erradicação do analfabetismo não foi possível cumprir, apesar dos esforços envidados no mundo inteiro, sendo necessário restabelecer novos calendários e recuperar antigas receitas .

É importante ressaltar que se espera alcançar tais resultados em 2015. O mais agravante dessa situação em relação à reconfiguração do papel da educação, situado como o principal agente de redução das desigualdades sociais, é o deslocamento das políticas educacionais para políticas ou mecanismos socioeducativos, em que a educação é substituída por medidas assistencialistas, passando a centrar suas atividades na formação de um cidadão consensual e consumidor (SILVA, 2010). Para a consolidação dessa política, tem-se o Programa Bolsa Família, bem articulado com a educação como uma das formas encontradas pelos grandes chefes mundiais do capital de lançar mão de várias estratégias, impondo suas diretrizes e concepções, via instituições escolares, sociais e comunitárias como forma de implantar o compromisso de cada indivíduo com a cultura da paz.

Tais representantes mundiais tratam os problemas da vulnerabilidade social e da violência admitindo que as políticas para a juventude implantadas até o momento não foram suficientemente bem elaboradas,

ao contrário, foram mal elaboradas e desarticuladas, resultando em vulnerabilidade social e em violência de uma vida sem acesso aos bens necessários para que o indivíduo tenha oportunidade no mercado e que tenha condições para ser um cidadão. Asseguram que faltam o capital humano, o capital financeiro, o capital social e o nível educacional para esse desenvolvimento humano. E que essa falta restringe ou inviabiliza completamente as oportunidades dos jovens no mercado de trabalho, ocasionando a violência juvenil seja na condição de vítima ou de agressor (SILVA, 2010).

Dando continuidade à análise sobre os princípios que regem as políticas socioeducativas recomendadas pelo Banco Mundial e implantadas no Brasil, destacamos a concepção de vulnerabilidade social contida nos documentos verificados, rastreando categorias que expressam a relação do Estado com o mercado. Há um deslocamento do papel das políticas educacionais para políticas socioeducativas, caracterizadas pela focalização de estratégias específicas, a exemplo de recursos para “combater a fome” atrelados à escolarização.

Para compreensão da lógica dessas políticas de alívio à pobreza e enfrentamento da vulnerabilidade social, principalmente da população jovem do Brasil, que vive nas periferias urbanas, avaliamos, também neste estudo, uma das principais políticas públicas sociais que relacionam a condição de miserabilidade à obrigatoriedade da escolaridade. É um Programa Social que vem ganhando destaque na ação do governo nesse sentido: o PRELAC⁹² (Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe). É importante ressaltar que se trata de um projeto criado como contribuição estratégica para o alcance das metas traçadas pelo Movimento de Educação para Todos.

Trata-se de um projeto que propaga a intenção de se realizar num período de 15 anos, e já está em vigor desde 2002, como continuidade do Projeto Principal de Educação que vigorou entre 1980-2000, e constitui um apoio aos planos de ação da Educação para Todos, adotado no Fórum Mundial de Dakar em 2000 e na reunião preparatória de Santo

⁹² Cf. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>>.

Domingo. Conforme o documento (UNESCO, 2004, p. 7), o antecedente imediato do PRELAC é a Reunião de Ministros da Educação realizada em Cochabamba em 2001, que encarrega a UNESCO da preparação de um novo projeto Regional para orientar o salto qualitativo requerido pela região em termos educacionais.

O Projeto foi criado “com base nos dados reais de pobreza na América Latina” que demonstraram os níveis alarmantes das desigualdades sociais mais altos do mundo e um grau elevado de vulnerabilidade das instituições mais importantes. O documento assinala que os prognósticos otimistas sobre a situação econômica não se realizaram. Ao final da década de 90 eram 211 milhões de pessoas na linha de pobreza e 80 milhões de indigentes na apresentação de um rosto mais desumano da pobreza e da desigualdade na distribuição da riqueza. Assume-se que as políticas sociais não cumpriram o papel redistribuidor que se esperava delas (UNESCO, 2004, p. 7).

A expressão mais visível do quadro de pobreza e desigualdade, conforme atesta o documento (UNESCO, 2004, p. 8), é o desemprego, ou o subemprego, importando para o saldo negativo dessa realidade: redução do emprego de massa, diminuição da qualidade do trabalho, subutilização da população qualificada, incremento do trabalho informal, precariedade das remunerações, instabilidade no trabalho. As mulheres, os jovens, a população indígena e de baixa renda são os mais afetados por isso, em meio a conflitos sociais e de degeneração da vida e do meio ambiente. São situações, condições que ultrapassam o espaço regional, que estão relacionadas com a

[...] vertiginosa evolução do conhecimento, a ruptura de espaços e tempos com as novas comunicações, as mudanças em padrões de conduta e de valores, e os movimentos migratórios, entre outros, que oferecem à sociedade, e portanto, à educação, novas interpretações, novos desafios [...] um mundo cheio de conquistas, mas também de inquietudes transcendentais exige re-significações para o próprio sentido da educação. Um mundo em permanente transformação e consciente da riqueza de sua diversidade demanda esforços inegáveis para encontrar respostas criativas e integradas à educação (UNESCO, 2004, p. 8).

O Projeto reconhece os problemas regionais, como o analfabetismo, a universalização da educação básica, denominados como conjunto de carências, pendências, que são preocupantes, embora haja avanços empreendidos por projetos anteriores que envidaram esforços para a reforma e melhoria da qualidade da educação. É curiosa a atenção dada ao aspecto da desigualdade na distribuição das oportunidades educacionais e o impacto dessa desigualdade para grupos excluídos como as pessoas de zonas urbanas marginais, dentre outras.

O documento aponta como causadores desse estado em que se encontra a educação na América Latina a ausência de políticas integrais para formação e carreira docente; as carências com relação ao tempo efetivo para a aprendizagem, formação científica e papel das tecnologias, adicionados de limitações na gestão educacional, financiamento e alocação de recursos; e a ampliação do fosso entre a escola privada e a escola pública. A Educação para Todos é compromisso de todos os países a ser alcançada em 2015.

O PRELAC tem como objetivo “promover mudanças nas políticas e práticas educacionais, a partir da transformação dos paradigmas educacionais vigentes para assegurar aprendizagens de qualidade, voltadas para o desenvolvimento humano, para todos ao longo da vida” (UNESCO, 2004, p. 9). Cabe então às políticas educacionais assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades a toda a população, eliminando as barreiras que possam impedir esse acesso, limitando a participação e a aprendizagem das pessoas. Como meio de propiciar o sucesso no alcance dos objetivos de Dakar em 2000, o Prelac (UNESCO, 2004, p. 8), pretende alimentar políticas educacionais inovadoras que diminuam as desigualdades na região e tornem realidade uma educação de qualidade para todos e todas.

É um Projeto que assegura sua originalidade nos princípios de desenvolvimento de motivações de pessoas que façam uso correto dos insumos, pessoas comprometidas com a mudança educacional e com seus resultados, que se sintam sujeitos, numa visão não de atores, mas de autores dos processos educativos. O Projeto visa formar o estudante nas suas múltiplas dimensões, de modo que permita sua inserção na sociedade e que nela possa fluir, superando a aprendizagem focada nos

conhecimentos em favor de uma educação que prime pelos aspectos afetivos, pelas relações, pelas capacidades de inserção e atuação social, pelo desenvolvimento ético e estético. É ainda objetivo uma educação que proporcione uma cultura comum, considerando ao mesmo tempo as diferenças culturais, sociais e individuais; que estimule o salto em direção a uma sociedade educadora.

É importante ressaltar que se trata de projetos com objetivos e metas traçados para a população da periferia do capital dentro de um contexto denominado por Mészáros por crise estrutural do capital, cujos sinais estão claramente expostos como a situação de pobreza nos países mais avançados do mundo, como os EUA, através de doações de cesta básica aos pobres, bem como a volta dos sopões,⁹³ o que demonstra a inviabilidade desse sistema do capital, o capitalismo.

Desde o início da década de 1990 o discurso hegemônico pregou a necessidade de um projeto educativo de outro porte (MORAES, 2003), formador do “cidadão” possuidor das competências necessárias para dominar os chamados “códigos da modernidade”. Estes possuem uma variedade de enfoques e conceitos, entre os quais predominava uma concepção que reduzia a formação ao manuseio das tecnologias da informação e comunicação em atividades pedagógicas e educacionais em todos os níveis. Essas tecnologias seriam os elementos básicos da dinâmica da nova ordem mundial e do exercício da proclamada cidadania. A educação passaria a formar cidadãos com esse perfil, além de referenciar a responsabilidade social e os valores de conteúdo ético.

Percebemos que se trata de mais um documento das agências internacionais que alimentam a prerrogativa de que, através da educação articulada aos programas sociais para a população pobre ou, como queiram denominar, vulnerável socialmente, será possível dar passos rumo à redução da desigualdade social, da pobreza e da fome.

Marx afirma que é equívoco buscar nas condições políticas as causas para os problemas sociais, situando os argumentos no campo

⁹³ Entrevista “O capitalismo hoje promove uma produção destrutiva”, por Istévan Mészáros, entrevistado por Eleonora de Lucena. Disponível em: <http://resistir.info/meszaros/entrev_17nov13.html> Acesso em: 20 dez. 2014.

meramente político, nas leis da natureza, na sua má administração, admitindo ainda como causa “em deficiências acidentais ou intencionais da administração e, por isso, o remédio para os seus males sociais em medidas administrativas” (MARX, 2010, p. 59), sem buscar o fundamento dos males sociais no lugar onde efetivamente se encontram que é na natureza do Estado (MARX, 2010, p. 20). A fundamentação dessa instituição chamada Estado é a dilaceração, a escravidão da sociedade civil, tendo sua raiz no antagonismo das classes sociais, o “fundamento natural do Estado moderno a escravidão da sociedade civil”. Esta é caracterizada pela “vida privada e os interesses particulares”. Dessa forma, “o Estado mantém uma dependência ontológica com a sociedade civil, uma relação entre o fundante e o fundado em nível do ser” (MARX, 2010, p. 21).

Os organismos internacionais, classificam os vulneráveis sociais – apoiados em noções normativas e econômicas, teorias, leis e políticas públicas destinadas a segmentos sociais avaliados – como excluídos ou à margem do grande mercado. Marx (1985, p. 87) assinala que, histórica e socialmente, a situação de pobreza é inerente ao acúmulo da geração das riquezas, apropriadas pelo capital, é do próprio mecanismo do processo de acumulação capitalista multiplicar a massa dos pobres laboriosos, pois a acumulação do capital só se efetiva com a multiplicação do proletariado. A relação de dependência dos trabalhadores com o capital reveste-se de formas suportáveis cômodas e liberais, tornando-se mais extensiva com o crescimento do capital.

Compreendemos a partir das análises empreendidas por Mészáros (2000, p. 11) que “hoje se tornou mais óbvio do que nunca que o alvo da transformação socialista não pode ser somente o capitalismo, deve ser o próprio sistema do capital”.

A transformação socialista como superação do sistema do capital é, segundo Mészáros (2000), a saída que a humanidade tem para continuar existindo. De acordo com o autor, “se não houver futuro para um movimento radical de massa [...], também não haverá futuro para a própria humanidade”. A possibilidade de continuidade da espécie humana é comprometida pelo capital. Ideologicamente, a classe trabalhadora não se percebe como sujeito revolucionário, como capaz de mudar os

rumos da história numa ação que promova a emancipação humana. Nas palavras do próprio autor, a classe trabalhadora não compreende que ela é a classe revolucionária por excelência capaz de construir uma sociedade “para além do capital”.

Mészáros (2000)⁹⁴ afirma que, a partir da crise que se abateu sobre o conjunto das economias capitalistas, o próprio futuro da humanidade entrou em risco, uma vez que as pretensas formas para superar tamanha crise fazem com que o capitalismo, além de destruir desordenadamente a natureza, extrapole seus limites, tanto objetivos como subjetivos de exploração humana para manter seu processo de (re)produção ampliada (SILVA, 2010).

Os defensores do grande capital defendem que a oportunidade de desenvolvimento efetivo dos indivíduos se dará a partir do alcance de aprendizagens e conhecimentos úteis (vale dizer, mínimos, utilitários e pragmáticos), além de habilidades, aptidões e valores voltados ao mercado, e que o problema da fome e da miséria se assentam na falta de planejamento familiar, falta de controle da natalidade, dentre outros, numa reedição do pensamento malthusiano, e muitos que vieram na contramão desse discurso, limitaram-se à crítica de que o problema estaria na má distribuição de renda, portanto, resolvido esse problema, a solução estaria dada.

Em oposição a essa teoria, concordamos com Pimentel (2007), fundamentado na teoria lukacsiana, quando advoga que a pauperização compõe a lógica perversa do processo de acumulação capitalista, pois “[...] todos os métodos de produção da mais-valia são métodos de acumulação simultaneamente, e toda expansão da acumulação torna-se reciprocamente, meio de desenvolver aqueles métodos” (PIMENTEL, 2007, p. 51). À medida que se acumula capital, a situação do traba-

⁹⁴ Segundo Mészáros (2000), a crise que se instaurou sob o conjunto das economias capitalistas desenvolvidas apresenta um caráter diferente das crises anteriores, também chamadas de crises cíclicas. Após um período de expansão sem precedentes, a chamada “fase de ouro”, o capitalismo passa a sofrer profundo recuo em suas taxas de lucro. De acordo com Antunes (1999), com base nos estudos de Mészáros, entre os elementos que nos permitem entender os fatores que acarretaram tal crise estão: I) A queda nas taxas de lucro; II) Esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista; III) A crise do Estado de Bem-Estar social (*Welfare States*), entre outras.

lhador tende a piorar nesse modelo de sociedade capitalista. Ou seja, “[...] a produção da mais-valia que simultânea e reciprocamente provoca a acumulação da miséria dos trabalhadores também, resultando num pauperismo oficial, a camada miserável da classe trabalhadora” (PIMENTEL, 2007, p. 52), um exército industrial de reserva, que são os explorados, dominados pelos capitalistas, a força de trabalho apropriada pelo capital para sua reprodução e apropriação.

Os documentos analisados, em seu conjunto, enfocam os temas da pobreza extrema, da violência e da vulnerabilidade social, identificando-os como problemas que precisam ser, no plano do discurso, solucionados. Diante disso, recomendam que as populações carentes devam ser atendidas por programas sociais específicos. Todavia, como não poderia deixar de ser, essas políticas sociais voltadas ao jovem pobre, vulnerável, violento e que vive na rua, não objetivam, decerto, erradicar os reais determinantes dessas problemáticas, como a miséria extrema e a violência, já que são, em termos ontológicos, manifestações das contradições sociais próprias de uma sociedade de classes, sendo, portanto, necessárias e operativas ao processo de enriquecimento e de busca desenfreada de acúmulo de capital.

Bibliografia

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

ENGELS, Friederich. *A Origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. *Consciência de classe ou cidadania planetária? Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo de formação do educador*. Fortaleza, 2003. Mimeografado.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 28, p. 119-137, jan./jun. 2007.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza*, Ano de obtenção: 1998. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 1998.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I*. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. *O Capital: crítica da economia política: livro II*. 2. ed. - São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os Economistas).

_____. *Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano”*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. *Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas*, São Paulo, n. 4, 2000.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. ; TORRIGLIA, Patrícia Laura. (Org.) *Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTEL, Edlene. *Uma “Nova Questão Social”?* Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje. Maceió: EDUFAL, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Prelac, uma trajetória para a educação para todos. Panorama sócio educacional: cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe. *Revista Prelac*, Santiago, v. 1, ago. 2014.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos. Educação para Todos e reprodução do capital. *Trabalho Necessário*, v. 7, p. 1-24, 2009.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. *Educação*, Maceió, v. 19, p. 33-53, 2003.

SILVA, Rosângela Ribeiro da. *O Projeto Crescer com Arte Pio XII e a política de atendimento ao adolescente em vulnerabilidade social: uma análise à luz da crítica marxista*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

EDUCAÇÃO, QUESTÃO DE GÊNERO E O DISCURSO DO CAPITAL: um estudo documental no âmbito da ONU

Cristiane Lima

Susana Jimenez

Samara Almeida Chaves

O presente estudo relata os resultados mais relevantes alcançados em nossa pesquisa que assumiu o objetivo central de averiguar a relação entre a educação e a condição da mulher expressa nos documentos oriundos da Organização das Nações Unidas, com destaque para aqueles vinculados ao projeto de Educação para Todos – EPT e para a afamada Declaração do Milênio, de modo a cotejar os dados da realidade com o discurso do capital, no que diz respeito à equidade entre os gêneros.

Para o alcance dos nossos propósitos, demarcamos os elementos apresentados quanto à questão da mulher formulados no âmbito dos organismos internacionais, analisando, com maior particularidade, a relação entre a problemática da mulher e a educação, contida em documentos que contemplam a questão do gênero, nos quais, como teremos ocasião de atestar, esta relação é colocada no sentido de que seria a educação a agência responsável, por excelência, pela promoção da equidade entre os sexos e do chamado empoderamento das mulheres.

No desenrolar da pesquisa, enfocamos matérias documentais em torno de dois eixos interligados: primeiramente, revisitamos aqueles re-

latórios, pronunciamentos ou declarações vinculados ao Movimento de Educação para Todos – EPT; em segundo lugar, alargamos nosso exame a um documento articulado à Declaração do Milênio, devidamente ilustrativo quanto ao tratamento voltado à questão de gênero, trazendo a problemática da paridade e igualdade quanto ao acesso equitativo à educação para meninas e meninos.

Destarte, como enfatizaremos mais à frente, tanto os documentos oriundos da EPT como aquele atrelado à Declaração do Milênio, assumem um mesmo ponto de partida, ou seja, estabelecem a educação como redentora da condição feminina, elegendo, assim, o complexo educacional como a solução primordial para os problemas enfrentados pelas mulheres do mundo inteiro.

Consideramos de suma importância anunciar o marxismo recuperado por Lukács como uma ontologia do ser social, como o referencial teórico que embasa nossas análises. No que toca mais de perto ao nosso objeto de estudo, em sua obra *Para uma Ontologia do Ser Social* (2013), Lukács trata, de forma relativamente extensa, sobre o que ele denomina alienação da sexualidade, ou alienação da vida sexual, com o objetivo de compreender de forma mais ampla as relações entre os indivíduos na sociabilidade de classes. Nesse sentido, Lukács entende, a partir de Marx, que, na relação entre homem e mulher, manifesta-se a relação entre os indivíduos, representando o nível de desenvolvimento de uma dada forma de sociabilidade. Anota Lukács, sob esse prisma, que a subalternidade sexual da mulher é a sua subalternidade em geral, logo, no limite, a luta a favor da emancipação da mulher deve ser uma só com a luta pela emancipação humana. Não deixa o filósofo húngaro de admitir, ademais, que a situação da alienação entre os indivíduos configura-se numa crise cada vez mais extensa, manifestada, sobretudo, na sociabilidade de classes atualmente em pauta.

Dos apontamentos de Lukács, podemos prosseguir, situando nosso objeto de estudo no contexto da crise estrutural do capital contemporâneo, nos termos explicitados, posteriormente, por seu discípulo István Mészáros.

Como bem explica Mészáros (2000, p. 7) sobre a referida crise “Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a

uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital". Esta crise se alojou na própria estrutura do sistema de acumulação sendo, por conseguinte, mais complexa e severa do que as crises cíclicas inerentes a este modo de produção.

Diante desse estado sumamente crítico, os capitalistas, a bem da obtenção do lucro, para, assim, manter seus privilégios, lançam mão de novas políticas econômicas e sociais, a fim de garantir a lógica de reprodução do capital. Nessa trilha, partem para a conquista de novos mercados, privilegiando a educação, que, com efeito, vem se traduzindo em um negócio extremamente lucrativo. Ao lado disso, o capital lança mão de estratégias de ponta, no sentido de legitimar suas ações, aprofundando, sobremaneira, o processo de mistificação do real operado através da educação.

Não por acaso, a partir da década de 1990, a educação ganha um importante destaque estratégico. Observamos tal fato, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, que teve como fruto a Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, momento ímpar em que o Banco Mundial passa, decisivamente, a determinar os ditames educacionais que orientam a educação nos países pobres. Esta reunião redundou em um grandioso evento internacional, contando, como já inúmeras vezes mencionado na literatura, com a participação de mais de 150 países, Organizações Não Governamentais (ONGs) e vários organismos internacionais, tais como, UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial.⁹⁵

De todo modo, e já adiantando as conclusões da pesquisa que está aqui referenciada, a educação, em acordo com a ideologia imposta pelo Banco Mundial, passa a ser definida como um trunfo indispensável

⁹⁵ No Brasil, tais ditames, impostos pelo Banco Mundial, expressam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais lei nº 9.131/1995, que estabelecem orientações para os currículos dos cursos de graduação e se coadunam com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, orientações que, no limite, visam aprofundar o processo de comercialização e privatização da educação; precarizar o trabalho docente, bem como, negar o conhecimento mais elevado construído historicamente pelo homem, em nome de um saber superficial e de cunho imediatista.

para a construção de um mundo melhor, sem fome, guerras, pobreza, desigualdades sociais ou entre os sexos, com paz e liberdade para todos.

Como já anunciado, organizamos nossa pesquisa documental em dois momentos. Primeiramente, examinamos documentos selecionados originários da EPT: Declaração Mundial de Educação para Todos – 1990; e Marco de Ação de Dakar – 2000; Gênero e Educação para Todos: um salto rumo à igualdade de gênero – Relatório Conciso, de 2003; e o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil – 2008 – Educação para Todos 2015. Alcançaremos a meta?

Em seguida, abordamos um abrangente documento, o qual está diretamente acoplado à Declaração do Milênio (2000), qual seja: Combater a violência baseada em gênero: uma chave para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, de 2005.

A partir da década de 1990, a ONU passa a elaborar documentos sobre a educação e sua universalização para todas as crianças, jovens e adultos, enfatizando a educação primária. Para não perderem o foco quanto ao debate sobre a problemática de gênero, os diversos documentos relacionam as condições de acesso à educação das mulheres com a falta de empoderamento, ausência de participação política e violência sofrida por milhões de mulheres.

O primeiro documento, vinculado à EPT, a debruçar-se sobre o assunto, ainda que de maneira introdutória, foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – EPT, aprovada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, em cuja ocasião, foi aprovado também o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Ambos os documentos expressam o compromisso de representantes de 155 países e 120 organizações não-governamentais – ONGs, no sentido de universalizar a educação básica para meninos e meninas nos chamados países em desenvolvimento até o ano 2000.

Primeiramente, o documento traz alguns dados relevantes: 1) “Mais de 100 milhões de crianças – das quais pelo menos 60 milhões são meninas – não têm acesso ao ensino primário”; 2) “Mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos”. Como um dos objetivos para Satisfazer as Necessidades Básicas de

Aprendizagem a EPT descreve no artigo 3º intitulado “Universalizar o acesso à Educação e promover a Equidade” que:

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (UNESCO, 1990, p. 3).

Como princípio, a UNESCO (1990, p. 7) destaca que “[...] será necessário dar prioridade à melhoria do acesso de meninas e mulheres à educação e a supressão de quantos obstáculos impeçam a sua participação ativa, onde quer que existam essas injustiças”. Posteriormente, o mesmo documento enfatiza que “Ampliar o acesso à educação básica de qualidade satisfatória é um meio eficaz de fomentar a equidade” (UNESCO, 1990, p. 9).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, consolidou a Educação inegavelmente, no cenário social como ferramenta por excelência de salvação dos grandes males sociais, como a fome, as doenças, o desemprego, a guerra, a corrupção, a violência e a miséria sob todas as formas. A partir de então, a educação passa a ocupar um lugar de destaque no cenário internacional, sendo tema principal de várias outras conferências, fóruns e reuniões ocorridas, posteriormente a Jomtien, tais como, a Cúpula Mundial de Dakar, Declaração de Cochabamba, Declaração do Milênio, Conferência de Nova Delhi, Declaração de Salamanca e Fóruns Internacionais Consultivos sobre Educação, Reuniões de grupos de Alto Nível de Educação para Todos, Semanas de Ação Mundial, dentre outros. Todos com o intuito de reafirmar o Banco Mundial como gerenciador da educação, assumindo estes objetivos e estratégias mediante o patrocínio de fóruns e conferências, no intuito de direcionar as políticas educacionais dos países da periferia do capital.

Os objetivos e as metas da Declaração Mundial de Educação para Todos foram reafirmados entre 26 e 28 de abril de 2000, em Dakar, com a presença de 180 países e 150 organizações não-governamentais. Os países partícipes da chamada Cúpula Mundial de Educação fir-

maram um compromisso coletivo denominado Marco de Ação de Dakar, o qual traçou novas estratégias e metas para os próximos quinze anos, além do que, tal evento avaliou a década de 1990 no que diz respeito à universalização da educação básica para meninos e meninas nos países ditos em desenvolvimento.

Se a EPT colocava o ano 2000 como data-limite para o cumprimento de todas as metas de obtenção da universalização do ensino básico, a Declaração de Dakar estendeu o prazo até 2015. De acordo com o documento, os representantes comprometeram-se a atingir seis objetivos:

Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.

Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.

Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.

Alcançar, até 2015, uma melhora de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.

Eliminar, até 2015, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gênero na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida (UNESCO, 2000).

O Marco de Ação de Dakar também traz como meta:

Eliminar, até 2005, **as desigualdades existentes entre os gêneros** na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la (UNESCO, 2000, p. 20, grifo nosso).

Mas adiante, o mencionado documento declara que:

A não discriminação por motivos culturais, linguísticos, sociais, **de gênero** e individuais constitui direito humano irrenunciável e que deve ser respeitado e fomentado pelos sistemas educacionais (UNESCO, 2000, p. 33, grifo nosso).

O Marco de Ação de Dakar (2000) reedita o compromisso de assegurar as necessidades educacionais; melhorar, em 50% até 2015, a alfabetização de adultos; eliminar, até 2005, as disparidades entre os gêneros; garantir a qualidade da educação para todos; satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; reduzir, pela metade, a pobreza mundial, dentre outros.

A Declaração do Milênio das Nações Unidas foi aprovada na Cimeira do Milênio – realizada de 6 a 8 de setembro de 2000, em Nova Iorque –, contando com a presença de 147 chefes de Estado e de Governo e de 191 países. Sob os auspícios da ONU, a reunião da Cúpula do Milênio encerra-se com compromissos por um mundo melhor. Esta Declaração, também elegeu o ano de 2015 para a universalização da educação e erradicação da pobreza.⁹⁶ O referido documento também

⁹⁶ Com efeito, 2030 é, agora, o novo marco para a erradicação da pobreza (extrema). O referido marco foi estabelecido pelo próprio presidente do Banco Mundial, Jim Yong Kim, em 2013, o qual, contudo, ponderou que tal meta poderá ser alcançada tão somente “se a taxa de crescimento mundial registrada nos próximos 15 anos se acelerar, em particular no Sudeste Asiático e na África, se os investimentos em programas sociais prosseguirem e se não houver nenhuma grande crise alimentar, financeira ou natural” (Cf. <<http://veja.abril.com.br/noticia/economia/bird-propoe-erradicacao-da-extrema-pobreza-ate-2030>>). Em 2014, os chamados países em desenvolvimento reunidos na cúpula G77+China, na Bolívia, por sua vez, pretenderam traçar “um novo caminho para uma ordem mundial mais justa”, reivindicando que a ONU “mantenha como prioridade

trouxe em seu bojo os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, que seriam oito metas ou jeitos de mudar o mundo: erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico fundamental; promover a igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade na infância; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS; garantir a sustentabilidade ambiental; e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Outro ponto que apreendemos nesse último documento é a necessidade de redução dos índices de medição da pobreza pela metade, como também da mortalidade materna e infantil:

Reduzir para a metade, até o ano 2015, a percentagem de habitantes do planeta com rendimentos inferiores a um dólar por dia e a das pessoas que passam fome; de igual modo, reduzir pela metade a percentagem de pessoas que não têm acesso a água potável ou carecem de meios para obter (UNESCO, 2000, p. 9).

Reduzir, até essa data, a mortalidade materna em três quartos e a mortalidade de crianças com menos de 5 anos em dois terços, em relação às taxas atuais (UNESCO, 2000, p. 9).

Ainda, sobre a erradicação da pobreza, a Declaração do Milênio diz que não poupará esforços para libertar os nossos semelhantes, “[...] homens, mulheres e crianças, das condições abjectas e desumanas da pobreza extrema, à qual estão submetidos actualmente mais de 1000 milhões de seres humanos” (UNESCO, 2000, p. 6).

Este documento refere-se mais especificamente à problemática feminina nos termos registrados abaixo:

Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia da mulher como meios eficazes de combater a pobreza, a fome e as doenças e de promover um desenvolvimento verdadeiramente sustentável (UNESCO, 2000, p. 9).

mundial a meta de erradicar a fome e a pobreza para 2030” Cf. (<<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/06/g77-declara-que-mundo-deve-erradicar-pobreza-ate-2030.html>>). Cabe indagarmos: “Quem viver, verá”?!

Assim, fica clara a relação entre educação e combate à pobreza presente nos documentos oriundos de Jomtien, Dakar, bem como na Declaração do Milênio, nessa última, ficando firmemente estabelecida, outrossim, a relação entre igualdade de gênero e combate à pobreza.

Nos documentos seguintes, por nós mapeados, podemos, mais fartamente, perceber esta relação.

Em 2003 foi lançado pela ONU, um documento intitulado “Gênero e Educação para Todos: um salto rumo à igualdade de gênero – Relatório Conciso”. O texto, logo de início, expõe que “Em nenhuma sociedade, as mulheres desfrutam das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos homens. Sua jornada de trabalho é mais longa e seu salário é menor” (UNESCO, 2003, p. 3). Do mesmo modo, denuncia que a desigualdade educacional é uma das grandes infrações dos direitos das mulheres e meninas e também uma barreira importante ao desenvolvimento social e econômico, isso a nível mundial.

Nunca é demais repetir o que todos os documentos colocam como uma das metas principais: a paridade entre os gêneros quanto ao acesso à educação primária e secundária até 2005, aliado à igualdade de gênero até 2015.⁹⁷

Examinemos, então, como o texto conceitua o que seria Paridade e Igualdade:

A paridade é um conceito puramente numérico: atingir a paridade entre os gêneros implica que a mesma proporção de meninos e meninas – com relação a suas respectivas faixas etárias – ingressem no sistema educacional e concluam os ciclos

⁹⁷ Para a publicação do presente artigo, tentamos acessar os dados documentais mais atualizados sobre a questão da igualdade de gênero. Não nos surpreendeu em absoluto, em consulta ao último relatório global de monitoramento de EPT (Unesco 2013/14), ver registrado com todas as letras, quanto ao objetivo 5º do projeto de EPT, paridade e igualdade de gênero: “Foi particularmente enfatizado que se deveria alcançar a paridade, tanto no nível primário quanto no secundário, até 2005, antes dos outros objetivos. No entanto, mesmo em 2011, muitos países não atingiram esse objetivo” (p. 11, grifos nossos). Cf. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Relatório de monitoramento global de EPT (Educação para todos) 2013/2014: Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Paris: Edições Unesco, 2014. 56 p. Relatório conciso. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654POR.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2014.

primário e secundário. [...] A igualdade entre os gêneros é um conceito mais complexo e também mais difícil de medir. A plena igualdade entre os gêneros implicaria que fossem oferecidas a meninos e meninas as mesmas oportunidades de frequentar a escola, e que eles se beneficiassem de métodos de ensino e de currículos isentos de estereótipos e de orientação acadêmica e serviços de aconselhamento que não fossem afetados por preconceitos de gênero (UNESCO, 2003, p. 5).

De acordo com o mesmo Relatório (UNESCO, 2003), o Brasil afirmou que erradicaria o analfabetismo até 2010, o Paquistão pretende reduzir sua taxa de analfabetismo à metade, até 2015, e o Egito tem como objetivo reduzir o analfabetismo a menos de 15% e tornar a pré-escola gratuita e parte da educação básica obrigatória. Como veremos no decorrer do texto, o Brasil não cumpriria a meta de erradicação do analfabetismo até 2010, ao contrário, um dado atual e importante sobre o analfabetismo em nosso país indica que,

O Brasil tem 12,9 milhões de pessoas analfabetas, segundo o relatório de 2012 da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), organizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) com base em dados de 2011.⁹⁸

O documento também aponta para o papel primordial de salvação da e pela educação, afirmando que “A educação continua a ser uma das mais importantes ferramentas para enfraquecer as forças que levam à desigualdade entre os sexos” (UNESCO, 2003, p. 20). Por fim, o documento traça a relação entre empoderamento das mulheres e o acesso à educação:

As oportunidades de aprendizagem para jovens mulheres são tanto um direito quanto um objetivo. Tais oportunidades aumentam as chances de estas mulheres terem acesso à educação.

⁹⁸ BRASIL tem quase 13 milhões de analfabetos; número caiu apenas 1% em três anos. 2012. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/brasil-tem-quase-13-milhoes-de-analfabetos-numero-caiu-apenas-1-em-tres-anos-20120921.html>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

A alfabetização tem cada vez mais sido combinada à aquisição de habilidades nas áreas de crédito e economia, maternidade, saúde e planejamento familiar (UNESCO, 2003, p. 23).

E, mais adiante, conclui:

A mudança social pode ser vagarosa, mas ela não pode ser alcançada sem o empoderamento direto da mulher. [...] tomar decisões e a melhorar suas condições de vida são de suma importância para o alcance da igualdade entre os gêneros na sociedade. A educação é obviamente uma parte vital deste processo de transformação (UNESCO, 2003, p. 24).

Por último, um dado importante que observamos no documento citado acima, é que os países com os menores números de professoras primárias são os que apresentam as maiores disparidades entre os gêneros, assim como, na grande maioria dos países, inclusive os mais industrializados, a presença de professoras decresce do ensino primário para o secundário e do secundário para o superior.

Enfim, chegamos ao “Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008 – Educação para Todos em 2015: Alcançaremos a meta?”. Esta edição apresenta um relatório global abrangendo as seis metas do Marco de Dakar, analisando o progresso da EPT, busca também, responder as seguintes questões: os governos nacionais têm prosseguido em seus compromissos com as metas da EPT? A comunidade internacional vem promovendo apoio adequado aos governos nacionais? O mundo está progredindo em direção às metas para 2015 e, se não, que metas têm sido negligenciadas e que países e regiões encontram-se em maior dificuldade?

O Brasil está entre os 129 países monitorados, sendo que seu desempenho é comparado a outros países que se encontram no mesmo grupo que o Brasil. Este grupo é chamado de E-9 e composto por Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Juntos, esses países totalizam 3,3 bilhões de habitantes, ou seja, mais de 50% da população mundial. Neles vivem mais da metade das crianças do mundo em idade escolar e mais de 40% das que se en-

contram fora da escola. O E-9 concentra ainda cerca de 70% dos 771 milhões de analfabetos de todo o planeta (UNESCO, 2008, p. 10).

Na avaliação do cumprimento das metas de Dakar, o Brasil está entre os países que ainda não atingiram nem estão perto de atingir o conjunto das metas, porém não se encontra entre os que estão muito longe de fazê-lo (UNESCO, 2008, p. 12). Dos países do E-9, à exceção da China, para a qual o Relatório de Monitoramento Global não publica os dados, apenas o México está próximo de atingir as metas de Dakar. Indonésia e Egito, ao lado do Brasil, são postos na faixa intermediária, enquanto os demais (Nigéria, Paquistão, Índia, Bangladesh) se encontrariam distantes de atingir os objetivos de EPT. Além disso, o Brasil encontra-se em risco de não reduzir pela metade a taxa de analfabetismo e de não alcançar a paridade de gênero nos ensinos fundamental e médio.

Isso sem falar que,

A qualidade do atendimento nas creches e pré-escolas brasileiras também ainda está distante das recomendações do Ministério da Educação, no que tange aos espaços físicos, materiais e projetos pedagógicos e na formação docente (UNESCO, 2008, p. 13).

Segundo este Relatório, “há no mundo 774 milhões de adultos que não dispõem das competências elementares para ler, escrever e calcular, dos quais 64% são mulheres” (UNESCO, 2008, p. 16). Esse número é calculado a partir de levantamentos em que as pessoas declaram se deteriam ou não tais competências. Se essas competências, coloca o Relatório, fossem medidas diretamente, sem dúvida, o número de analfabetos seria muito mais elevado (UNESCO, 2008, p. 16).

O documento relata ainda que, em relação ao nível superior, observa-se que aí se aprofunda a disparidade de gênero no Brasil, em favor das mulheres, para cada 100 homens há 132 mulheres nessa etapa educacional. Entretanto, quando se verificam os cursos em que estão matriculadas as estudantes de ensino superior no Brasil, “observa-se que estão sub-representadas em algumas áreas, como a de engenharia, manufatura e construção, arquitetura e ciências, e estão especialmente

super-representadas nas áreas de educação, saúde e bem-estar” (UNESCO, 2008, p. 18).

O Relatório expõe que atitudes de alguns professores muitas vezes revelam práticas sexistas e prejudiciais a um dos gêneros, assim recomenda que “maior atenção seja dada à temática da igualdade de gêneros na formação de professores” (UNESCO, 2008, p. 18) e que, “os livros e o próprio currículo não contribuam para fortalecer preconceitos e estereótipos” (UNESCO, 2008, p. 18).

Passemos, agora, à menção de outro documento, este, diretamente vinculado à Declaração do Milênio, intitulado “Combater a violência baseada em gênero: uma chave para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”, de março de 2005. Segundo este documento, é consenso geral reconhecer o papel da igualdade de gênero para atingir todos os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Do mesmo modo, aponta que “A violência contra a mulher é o principal resultado das desigualdades baseadas em gênero” (UNESCO, 2005, p. 8).

Em um dos seus capítulos, o documento discute acerca do objetivo referente a “Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres”, o qual tem como meta “Eliminar as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, preferivelmente até 2005, e em todos os níveis de educação até 2015”.

O documento reconhece, ademais, que,

Este objetivo está baseado na compreensão de que as mulheres são geralmente mais pobres e com menor nível de educação que os homens e representam um segmento maior da população vivendo em absoluta pobreza. Os índices de analfabetismo das mulheres continuam altos em comparação com os dos homens. Em setores urbanos modernos, existem significativas disparidades de gênero nas oportunidades de empregos, com uma maior proporção de mulheres ocupando posições de nível mais baixo e que requerem menos qualificação em comparação com os homens. Grandes diferenças salariais são visíveis. Barreiras e práticas tradicionais e culturais (ex: a contínua frequência da mutilação e corte dos órgãos genitais femininos, casamentos forçados, práticas de herança da esposa e proibições de propriedade de terras) continuam a criar sérias desvantagens de con-

dição social e econômica e de saúde para as mulheres e meninas (UNESCO, 2005, p. 9).⁹⁹

O aludido documento ressalta, ainda, a situação das mulheres que vivem na África, mais especificamente, na região subsaariana, colocando, como desafios a serem enfrentados com vistas à solução dos problemas que assolam a população feminina dessa região. Um deles diz respeito à autonomia econômica das mulheres, principalmente em relação ao direito à herança, já que, em alguns países, a viúva não tem direito aos bens deixados pelo marido, ficando os mesmos com os parentes do sexo masculino do falecido, o que, em alguns casos, obriga a mulher viúva a desposar um familiar do marido para proteger os bens da família pela linha de herança masculina. Outro é o estupro, especialmente o de meninas adolescentes, sendo que, em alguns casos, o estupro é libertado da prisão caso venha a se casar com a mulher ou menina que estuprou; nas famílias pobres, a menina é a primeira a ser retirada da escola para ajudar a família quando o nível de renda cai, sobretudo nos afazeres domésticos. É um desafio também a diminuição da masculinização do ambiente político, incentivando o empoderamento das mulheres em relação a sua maior participação com direito a voz e voto, na esfera política.

No capítulo intitulado “Violência baseada em gênero e HIV/AIDS”, o documento coloca que as mulheres e as crianças tendem a ser mais infectadas do que os homens e isso aconteceria porque,

A pobreza faz com que mulheres entre 19 e 24 anos de idade tenham probabilidade de infecção duas vezes maior do que homens, devido à prostituição, ao limitado poder de decisão e à prática de sexo entre diferentes gerações. Uma crescente preferência dos homens por meninas não-infectadas muito mais jovens exacerbou ainda mais o problema. [...] Mulheres pobres

⁹⁹ Um ponto que gostaríamos de anotar aqui é que a citação acima consta de um documento elaborado por ocasião da Primeira Conferência sobre a Mulher, ocorrida na Cidade do México, em 1975. Ou seja, após trinta anos pontilhados de conferências, declarações, convenções e tratados, promovidos pela ONU, as mulheres continuam na mesma situação de opressão e exploração que lhes é imposta há séculos, vitimadas por uma violência física e moral cada vez mais degradante e cruel.

infectadas pelo HIV/AIDS, já fragilizadas economicamente, são frequentemente privadas de seus direitos à propriedade e de serviços de saúde adequados e são retiradas de sua moradia habitual (UNESCO, 2003, p. 17).

A meta a ser atingida em relação ao objetivo citado acima é de “Até 2015, ter detido e começado a reverter a disseminação do HIV/AIDS” (UNESCO, 2003, p. 17), uma vez que, “Atualmente, 58% das pessoas infectadas com HIV/AIDS na África Subsaariana são mulheres” (UNESCO, 2003, p. 18).

O capítulo seguinte, denominado “Violência baseada em gênero em situações de conflito” relata que,

A violência contra as mulheres em situações de conflito atingiu níveis epidêmicos e é uma continuação do que acontece em suas vidas durante o tempo de paz. Mulheres e meninas de todas as idades são estupradas e raptadas para servir como escravas sexuais; mulheres grávidas são atacadas fisicamente; muitas mulheres têm sido assassinadas ou infectadas com o HIV/AIDS. A violência contra as mulheres durante situações de conflitos multiplica-se e intensifica-se muitas vezes, pois os corpos das mulheres viram “campos de batalha” onde forças opostas lutam para obter controle (UNESCO, 2003, p. 22).

O documento também relata que a “violência sexual e abuso estão cada vez mais se tornando armas de guerra” (UNESCO, 2003, p. 24), sendo que as maiores vítimas são as crianças e as adolescentes, isso sem falar no tráfico de mulheres. O texto declara ainda que a “Intimidação sexual e crimes cometidos por trabalhadores da ONU e pacificadores também têm sido denunciados” (UNESCO, 2003, p. 25). Nesse sentido, o próprio documento reconhece que, embora se possa contar com instrumentos de direitos humanos que consagram os princípios do direito à segurança, à igualdade, à vida, à proteção perante a lei, à liberdade, contra a tortura e o tratamento desumano, a violência contra a mulher continua crescendo a níveis alarmantes.¹⁰⁰

¹⁰⁰ É oportuno observar que, em 2011, foi lançado “O Livro Negro da Condição das

Vale esclarecer que, no âmbito de nossa crítica referenciada no marxismo e, mais particularmente, na contribuição de Lukács, a partir de Marx, acerca da alienação da sexualidade e da opressão feminina, não se trata de condenar sem mais, o conteúdo dos documentos aqui analisados.

O que devemos pontuar é que, como nos ensinam Marx e Lukács, não podemos efetivar uma forma de igualdade genuína nas relações entre os indivíduos, numa sociabilidade de classes fundada na exploração do trabalho e na propriedade privada. Contrariamente à análise marxista da realidade social e histórica, a retórica dos organismos internacionais acaba por asseverar ser possível ao capitalismo dar cabo da discriminação contra as mulheres – além de exterminar a pobreza promover a paz e o desenvolvimento sustentável – com o aporte primordial da educação.

Com efeito, não cabe à educação tão grandiosa tarefa, por mais magnífico e utópico que seja o ato de ensinar, o papel da escola e do professor, enfim, do fazer um pequeno ato e ter grandes resultados. Deste modo, como já tivemos ocasião de postular:

Ontologicamente derivada do complexo do trabalho, a educação – a exemplo da política, ou da cultura – não pode, porém, ocupar o papel de primeira força transformadora da realidade social, ainda que se preste, formidavelmente, ao projeto de manutenção da ordem, adaptando as consciências e habilitações dos indivíduos às prerrogativas do mundo da mercadoria (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p. 15).

A educação não é a cura para as mazelas que arruinam e devastam o mundo. Tais enfermidades que afetam o planeta são decorrentes do modo de produção vigente, que lucra e acumula suas riquezas sob o alicerce da exploração, da opressão, da destruição ecológica e das relações humanas, do desemprego, da fome, das guerras.

Mulheres”, uma coletânea de artigos que retratam a forma como vivem e são tratadas mulheres de diversos lugares. Um dos artigos intitulado “As violências das forças de paz da ONU”, escrito por Nadine Puechguirbal, relata que, com efeito, a exploração sexual – prostituição e a violência sexual – e o estupro são casos frequentes de denúncias por mulheres e meninas, com referência aos soldados da força de paz das Nações Unidas.

Entretanto, o teor dos documentos oriundos da ONU, do Banco Mundial e agências afins, não avança, nem poderia avançar ao ponto de assumir a superação do trabalho alienado, e, por conseguinte, do próprio sistema do capital, como condição de emancipação de todos, mulheres e homens.

Bibliografia

JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 28, p. 129-137, 2007.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Consciência de classe ou cidadania planetária. *Educação*, Maceió, v. 22, p. 57-72, 2005.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização*: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza, Ano de obtenção: 1998. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 1998.

LUKÁCS, Gyorgy. *Por uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. *Outubro*: Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4, 2000.

MORAES, Maria Célia Marcondes de.; TORRIGLIA, Patrícia Laura. (Org.). *Iluminismo às Avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração do Milênio*. New York, 2003. Disponível em <http://www.pnud.org.br/Docs/declaracao_do_milenio.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10 maio 2004.

_____. *O Marco de ação de Dakar Educação para todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos*. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2004.

_____. *Relatório de monitoramento global da EPT 2003/4: Gênero e Educação para Todos: o salto rumo à igualdade: relatório conciso*. Paris: Unesco, 2003. 416p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132480por.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2010.

_____. *Relatório de monitoramento global de EPT Brasil 2008: educação para todos em 2015. Alcançaremos a meta?* Brasília: Unesco, 2008. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/ext/especiais/2008/04/159294POR.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2010.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos. *Educação para Todos e reprodução do capital. Trabalho Necessário*, v. 7, p. 1-24, 2009.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. *Educação*, Maceió, v. 19, p. 33-53, 2003.

CULTURA DE PAZ: desdobramentos do Movimento de Educação para Todos no contexto da crise estrutural do capital

Joeline Rodrigues de Sousa

Iara Saraiva Martins

Jackline Rabelo

Introdução

Neste trabalho, expomos criticamente a processualidade histórica e os pressupostos da chamada Cultura de Paz proclamada pela Unesco, examinando seus desdobramentos sobre a educação nos países periféricos no contexto da crise estrutural do capital e seu vínculo à necessidade imperiosa de atrelar a educação à lógica do mercado. Nesse sentido, são os organismos multilaterais, proficuamente o Banco Mundial – que se estabelece como o Ministério Mundial da Educação – que promovem como objetivos o “Fortalecimento da solidariedade e do consenso entre os povos” e a “Erradicação da pobreza”. Para compreendermos nosso objeto, fundamentamos nosso trabalho nos autores clássicos do marxismo como Mészáros (2005), somados aos esforços de autores contemporâneos da mesma perspectiva teórico-prática, a saber: Mendes Segundo (2007), Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo (2009), que nos trazem contribuições para a compreensão crítica da crise estrutural do capital, e fornecem subsídios para situarmos a categoria Cultura de Paz nos termos postos pelo EPT, enquanto receituário do capital para a educação dos países periféricos.

A educação, nesse contexto, é posta como redentora dos problemas da humanidade e torna-se um poderoso instrumento de reprodução ideológica, sendo a escola e as políticas educacionais os principais espaços para a proliferação destas determinações. Assim, o Programa de Educação para Todos – EPT, movimento global que apregoa a Cultura de Paz – se afirma como um dos fatores de grande importância para a governabilidade-de-segurança, visando camuflar a barbárie provocada pelo processo de acumulação capitalista. O referido programa, que orienta políticas educacionais para seguimentos variados da educação sistematizada, mostra sua intencionalidade e poder envoltos na reordenação da lógica do sistema, não apontando sua superação, uma vez que define, subliminarmente, como a educação pode contribuir para atender suas necessidades.

Diante das contradições do cenário mundial postas pelo modo de produção capitalista, se acirra a luta de classes e os conflitos que envolvem a garantia de elementos indispensáveis à sobrevivência humana. Estratégias dos organismos multilaterais como o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), apontam que no início do ano de 2014, 40% da riqueza mundial era administrada por apenas 1% dos habitantes do mundo.¹⁰¹ No entanto, os caminhos apontados pelas próprias organizações internacionais para a superação da extrema desigualdade social farão parte dos apontamentos críticos desse estudo.

A exploração de uma classe por outra, o contexto de supressão do acesso às riquezas produzidas pelo conjunto da humanidade e uma série de outros fatores imanentes à lógica de estruturação do modo de produção capitalista, promovem um contexto de barbárie. Ainda no ano de 2011, o estudo Mapa da Violência do Instituto Sangari, revelou que no Brasil, a média de homicídios é superior ao número de mortes em guerras. No referido ano da pesquisa, foram documentados 26,2 homicídios por 100 mil habitantes.¹⁰² Esses números são igualmente expres-

¹⁰¹ A HUMANIDADE continua extremamente desigual apesar de impressionante progresso, diz relatório do PNUD. Brasília: PNUD, 2014. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3799>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

¹⁰² IDOETA, Paula Adamo. Média de homicídios no Brasil é superior à de guerras, diz estudo. São Paulo, BBC, 2011. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/12/111214_mapaviolencia_pai>. Acesso em: 12 nov. 2014..

sivos quando se trata dos jovens que vivem na periferia brasileira. Segundo a Anistia Internacional, 9.000 pessoas entre 9 e 19 anos de idade foram vítimas de homicídio no Brasil.¹⁰³

Diante desse contexto, surge uma série de estratégias paliativas que se afirmam preocupadas com a questão social. No entanto, são capazes de reforçar a lógica de manutenção da sociedade dividida em classes. Entre esses reforços, destaca-se o surgimento da preocupação com a implantação e manutenção da paz em todas as esferas da sociedade através da construção de uma cultura universal.

Diversas são as características que compõem esta concepção que visa se espalhar por todas as mentes humanas. Para compreendê-la, buscamos verificar de que forma essa ideologia se articula com a educação, sobretudo escolar, e outros instrumentos culturais para estabelecer-se. Desse modo, encontramos na Declaração Mundial de Educação para Todos, o principal documento estruturante das políticas educacionais atuais, cumprindo importante papel na difusão da proposta organizativa de sociedade baseada na Cultura de Paz.

Portanto, é necessário que compreendamos as principais determinações dos organismos multilaterais para a educação e cultura, os elementos históricos e pressupostos, e de que forma a Cultura de Paz, enquanto ideologia da ordem vigente, se insere no conteúdo programático do Banco Mundial como receituário de uma conjuntura macro de crise e mutações do modo de produção capitalista.

Considerando a concepção Cultura de Paz e o contexto em que esta visa se inserir, emergem diversas inquietações e indagações, principalmente acerca da sua função social, pois esta se apresenta de forma atraente e enigmaticamente contraditória, e é isso que nos move neste ensaio para buscar compreendê-la.

¹⁰³ NITAHARA, Akemi. Violência e repressão afetam mais jovens negros no Brasil, aponta Anistia Internacional. 2013. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/05/violencia-e-repressao-afetam-mais-jovens-negros-no-brasil-apon-ta-anistia>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

Elementos históricos e pressupostos da Cultura de Paz

A Cultura de Paz, principal vertente da Organização das Nações Unidas, que visa a promoção da não violência, tolerância e solidariedade em todo o mundo, surge como um dos desdobramentos do relatório Jacques Delors¹⁰⁴ em 1996, chamado *Educação um tesouro a descobrir*, no qual a educação é tratada como a redentora dos problemas da sociedade. A partir deste relatório, os quatro pilares da educação foram fixados como fundamentais para a sustentação da sociedade do novo milênio: o aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver, aprender a fazer e, mais recentemente, o aprender a empreender. Este último, acrescentado a partir da constatação dos mínimos resultados alcançados pela educação no enfrentamento da pobreza.

Esta bandeira chamada Cultura de Paz, não se constitui novidade no cenário mundial. Há várias evidências históricas que mapeiam o esforço pela sua implementação, é claro que com outras nomenclaturas, como foi possível verificar em 1899 com a Conferência de Haia para a Paz e em 1919 com a Liga das Nações.

Contudo, foi em 1945, após a Segunda Grande Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas e sua agência especializada para a educação, a ciência, a cultura e as comunicações – UNESCO – e, mais especificamente, com a criação do Banco Mundial para manter o equilíbrio econômico internacional no pós-guerra dos países que seriam parceiros dos EUA, que esta concepção vem sutilmente tomando forma nas mentes humanas como expressão da hegemonia dominante. Pois conforme seu Ato Constitutivo “Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas”. Nesse sentido, é nítido que o entendimento desses organismos se sobressai à compreensão de uma reestruturação política ou econômica para o estabelecimento da paz, mas através de um esforço ideológico na busca do apoio sincero e dura-

¹⁰⁴ Relatório Delors Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de autoria de Jacques Delors em 1996.

douro de todos os povos, incutindo em suas mentes os ideais de solidariedade moral e intelectual da humanidade.

Embora a UNESCO atue em diversos campos, sua missão original é a implantação de uma Cultura de Paz, como se expressa no Art. 1 do seu Ato Constitutivo:

O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo (UNESCO, 2008, p. 21).

Somente alguns meses antes da queda do muro de Berlim, em 1989, o termo Cultura de Paz foi expresso pela primeira vez no Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens na Costa do Marfim, e desde então tornou-se um movimento mundial.

Na esteira deste empreendimento, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, quando assinaram e aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o esquema de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS), busca-se universalizar o ensino básico e atingir níveis adequados de qualidade nos países periféricos através do alcance de metas e implantação dos quatro pilares da educação, entre eles o aprender a conviver pacificamente.

Conforme Mendes Segundo (2007, p. 137), este plano prevê uma performance conjunta para o desenvolvimento da educação básica endossada por um compromisso duradouro dos governos e seus colaboradores nacionais e internacionais. Assim sendo, todos os países que desejassem alcançar o desenvolvimento, a integração planetária, a segurança, a paz e a sustentabilidade econômica deveriam seguir a agenda do Movimento de Educação para Todos.

Com vistas a garantir o sucesso deste desafio, novas conferências ocorrem, e as declarações de educação delineiam novos paradigmas educacionais que retratam os problemas da sociedade vigente, dentre os quais, na Declaração de Nova Delhi em 1993, pode-se destacar a po-

breza. Para sua superação os Organismos Internacionais têm a educação como condição primordial do seu enfrentamento, pois estes postulam que ao oferecer educação aos cidadãos do mundo, dariam condições de estes construírem uma sociedade democrática e através do prisma do aprender a aprender superarem suas dificuldades.

Assim, no primeiro Fórum Internacional de Cultura de Paz realizado em El Salvador em 1993, organizado por Federico Mayor, afirma-se que democracia, desenvolvimento e direitos humanos são interdependentes. Dessa forma, em 1995, os Estados-Membros da UNESCO decidem que a organização deve investir todos os seus esforços na implantação da Cultura de Paz e estabelecem um projeto transdisciplinar a médio prazo (1996-2001) chamado Rumo à Cultura de Paz, no qual todos os segmentos da sociedade que têm influência direta na formação de opinião da sociedade como líderes religiosos, jornalistas, líderes de movimentos sociais, dentre outros, foram convidados a promover e disseminar a Cultura de Paz. Isso porque, segundo o Art. 6º da Declaração para a Cultura de paz de 1999, a sociedade civil tem de se comprometer completamente com o desenvolvimento total da Cultura de paz, como está expresso no Art. 8º,

Desempenham um papel essencial os pais, professores, jornalistas, organismos e grupos religiosos, intelectuais, aqueles que participam de atividades políticas, filosóficas, criativas e artísticas, trabalhadores no campo da saúde e das ações humanitárias, assistentes sociais, aqueles que exercem cargos diretivos em diversos níveis, assim como organizações não-governamentais (NAÇÕES UNIDAS, 1999, p. 4).

Dessa forma, nesta perspectiva, embasado mormente no pilar aprender a conviver, em 20 de novembro de 1997, a Unesco, na Assembleia Geral das Nações Unidas, proclamou o ano 2000 o Ano Internacional da Cultura de Paz e de 2001 a 2010 a Década Internacional por uma Cultura de Paz e Não Violência para as crianças do mundo. Aqui a educação ganha papel fundamental na consolidação das ações para incutir, na mente das novas gerações, seus valores e objetivos, através de educação pautada em valores, atitudes, comportamentos e

estilos de vida que lhes permita resolver qualquer conflito pacificamente num espírito de respeito pela dignidade humana, de tolerância, espírito de solidariedade e cooperação, e de não discriminação. Essa ação mobiliza a opinião pública através das mídias e aumenta o processo de (des)conscientização visando um movimento universal como um processo sem fim, pois considera-se o contexto socioeconômico, político, histórico e cultural de cada indivíduo, sendo necessário desenvolvê-la localmente pensando globalmente.

Assim sendo, A Declaração para a Cultura de Paz promove a revisão dos programas escolares, livros e materiais didáticos visando o desenvolvimento da competência e a formação na promoção do diálogo e criação de consensos, um sistema educacional integrado às questões de paz, direitos humanos e democracia, fortalecimento das políticas educacionais, além de programas de treinamento para educadores e outros profissionais formadores de opinião. Segundo os Arts. 4º e 7º da resolução que fixa as diretrizes para implantação da Cultura de Paz, a educação em todos os níveis é um dos meios fundamentais para edificar uma Cultura de Paz. Neste contexto, é de particular importância a educação na esfera dos direitos humanos. Além disso, ainda o Art. 7º afirma que o papel informativo e didático dos meios de comunicação social contribui para a promoção da Cultura de Paz.

Desta forma, fica evidente a utilização de todos os meios e instrumentos de formação cultural para atender a urgente implantação da Cultura de Paz em todas as esferas sociais com pretensões universais.

Desdobramentos da Cultura de Paz no contexto de crise do capital

Ao se apropriar dos meios de produção e reduzir o trabalhador a proprietário apenas de sua força de trabalho, o modo de produção capitalista traz enraizadas em sua essência diversas contradições, entre elas a latente luta de classes que se acentua cada vez mais diante da profunda agudização da crise do capital. Logo após o longo período de apogeu e acumulação de capitais, no qual o capital supunha ter um mecanismo de regulação de sua estabilidade, no início da década de 70,

evidencia-se o começo de um momento crítico que se mostrava não apenas como fenomênica, mas uma crise estrutural.

Neste quadro crítico, segundo Antunes (2005, p. 29), algumas evidências marcaram o diagnóstico de crise estrutural, como a queda da taxa de lucro; o esgotamento do padrão taylorista/fordista; a hipertrofia da esfera financeira; a maior concentração de capitais devido às fusões, à crise do *welfare state* e às privatizações que flexibilizam o processo produtivo dos mercados e principalmente da força de trabalho, como decorrência da lógica destrutiva do capital e do seu metabolismo incontrollável. Sendo assim, verifica-se conforme Brenner (1999, p. 12-13, apud Antunes, 2005, p. 30), que a raiz e a estagnação da crise hodierna se deve à acirrada competição internacional e à compressão dos lucros, que se originou no excesso de capacidade e produção fabril. Dessa forma, o capital passa por uma reestruturação produtiva, reorganizando-se política e ideologicamente, manifestando-se com o advento do neoliberalismo, a política de privatização do Estado e o desmantelamento do setor produtivo estatal e dos direitos do trabalhador, na tentativa de retornar aos patamares anteriores à crise.

Por conseguinte, há a expansão do capital financeiro especulativo, centralizando-se nos países capitalistas avançados, tendo os EUA o comando. Dessa forma, com exceção destes países centrais, temos os chamados periféricos numa total posição de subalternidade e dependência, pois, segundo Antunes (2005, p. 33), quanto mais se expandem os capitais financeiros dos países imperialistas, maior é a desmontagem e a desestruturação daqueles que estão subordinados ou mesmo excluídos desse processo. Como se pode perceber, para se reestabelecer, o capital, em parceria com o Estado, travam uma batalha contra os trabalhadores, esvaziando suas condições de vida e trabalho asseguradas nos anos áureos do capitalismo, principalmente nos países excluídos do movimento de reposição dos capitais produtivos e financeiros, e do aparato tecnológico necessário. Assim, em resposta à crise, mesmo com todo o avanço tecnológico suficiente que poderia possibilitar a redução da jornada de trabalho, o que ocorre é a intensificação da jornada e a elevação do nível de desemprego estrutural. Deste modo, acentuam-se as formas destrutivas e, para a manutenção

do capital na lógica de sua reestruturação, faz-se necessária a destruição das forças produtivas, seja pela utilização desenfreada dos recursos naturais, seja pela incitação de guerras injustificadas e desnecessárias nos países periféricos nas quais se consome a mercadoria bélica extremamente lucrativa ao capital, dada a sua descartabilidade, além de, simultaneamente, destruir a força de trabalho humana excedente e com ela a pobreza e agruras sociais que poderiam causar constrangimentos ao capital.

Neste contexto é que surge o conceito de Cultura de Paz, enquanto desdobramento da crise estrutural do capital, e a urgência de sua disseminação como reprodução ideológica de que a partir da convivência pacífica, pautada na possibilidade de aceitação de todos os valores, diferenças e conceitos humanos, teremos a redenção dos problemas da humanidade. Em um contexto de preponderância da cultura pós-moderna, em que se nega a verdade das coisas, novos termos surgem, jogos de linguagem são postos em prática para suavizar o tom da realidade. Negar especialmente que o contrário de igualdade é a desigualdade e não a diferença, a qual tem se tornado o marco referencial¹⁰⁵ e a base de sustentação do ideário da Cultura de Paz. Isso gera a perda da concepção de reciprocidade dialética entre estrutura e superestrutura e da totalidade destas, ou seja, entre o modo de produzir a vida e o modo de ser, pensar e organizar a vida.

Dessa forma, a Cultura de Paz surge como um aliado do capital em seu processo de globalização efetiva e, nesse movimento de abrandamento das lutas proletárias em busca de um novo tipo de sociabilidade humana pautada na humanização. Esta questão é tomada atualmente por um espírito reformista e revisionista, que aprisiona ainda mais os homens no caminho da desumanização e alienação. No contexto pós-moderno, a ausência da consciência crítica, consciência de si e para si como afirma Marx, e, especialmente, a tolerância a toda

¹⁰⁵ Para Terry Eagleton (2011) desponta o relativismo cultural de vertente pós-moderna, considerando a pluralidade como um valor em si mesmo. O debate antropológico desloca-se do avaliativo para o meramente descritivo, dessa forma, uma cultura de qualquer tipo é um valor em si e torna-se, portanto, mais contemplativa que comprometida com o real.

diversidade e possibilidade de concepção da realidade – inclusive antagônicas – representa o falseamento ideológico e divagações acerca da vida em sociedade. Essa ilusão impossibilita rasgar o véu que esconde a realidade da luta de classes vigente na sociedade capitalista, a qual somente poderia ser superada com o acesso ao conhecimento de uma teoria científica pautada na observação da sociedade concreta – a filosofia da práxis, que tem como pressuposto ser ação transformadora da realidade. Nesse sentido, o que verificamos é o reforço e manutenção do senso comum com a negação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade que possibilitaria o “conhece-te a ti mesmo” gramsciano, isto é, a elevação de uma consciência filosófica superior capaz de criar uma nova cultura e como fundamento desta, um novo modo de vida social.

Nesse viés, está em pauta a disputa pela hegemonia, isto é, a organização da vida coletiva, inclusive da nossa vontade, a vontade coletiva a partir dos ideais dominantes, pois como afirma Marx (2007, p. 47) “as ideias da classe dominante são [...] as ideias dominantes”. Para tanto, é necessária a negação da existência de classes antagônicas e da propriedade privada como coluna de sustentação das dicotomias e de todo processo de embrutecimento e miséria humana.

A Paz é inalcançável em uma sociedade fragmentada em classes, que fundamentalmente se caracteriza por uma luta. Luta, na qual a classe dominante aniquila a classe subalterna diariamente gerando a impossibilidade de o homem reconhecer-se enquanto indivíduo integrado ao gênero humano, fato característico do estranhamento. Isso porque,

A partir de então, as relações de produção estabelecidas, contrapõem o caráter genérico do homem à realização da sua atividade vital. Assim, o trabalho deixa de ser uma escolha livre e consciente e perde sua característica essencial. Ora, o homem também perde sua característica fundamental, enquanto ser genérico, enquanto espécie humana. – Na medida em que o trabalho estranhado tira do homem o elemento da sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua vida genérica, a sua objetivação real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, [...] (MARX, 2003, p. 117).

Não é possível haver paz em uma sociedade onde o homem não se reconhece enquanto homem, como ser genérico, pertencente a um grupo, em uma sociedade na qual o homem e sua humanidade encontram-se cindidos pela cisão trabalho intelectual e manual, entre os possuidores e não possuidores. Neste contexto, a Cultura de Paz não pode se efetivar, uma vez que não se podem resolver questões materiais, de uma realidade objetiva, somente através de um *slogan* ideológico embasado simplesmente em posturas individuais e subjetivas, extraindo aquilo que de fato reverbera na necessidade de se buscar a paz, a superação da exploração do homem pelo homem.

A crise estrutural do capitalismo que aproximadamente desde a década de 70 vem se estendendo, oportunizou a reformulação do tripé de sustentação do metabolismo do modelo de produção e de sociedade vigentes, organizado a partir das relações trabalho-capital-estado (MÉSZÁROS, 2005), incentivando, sobretudo a reordenação do modelo de produção à lógica toyotista, que, em contraposição ao fordismo, descartava a acumulação da produção em valorização ao padrão *Just in time*.

O sistema Toyota de Produção, ou toyotismo, foi concebido para eliminar absolutamente o desperdício e superar o modelo de produção em massa americano. As bases desse sistema se ancoraram em dois pilares, sendo o Just-in-time (JIT) e a automação com um toque humano (OHNO, 1997, p. 35).

Tal reordenação no sentido de fazer frente à crise apresenta uma série de aparatos de reprodução ideológica, que encontra na estrutura educacional sua melhor aliada, contando com a coordenação dos organismos internacionais como o FMI, Banco Mundial, UNESCO dentre outros. Lembramos também que o papel do Banco Mundial:

[...] se sobressai como o grande articulador desse processo, empreendendo regras para uma sociedade harmoniosa, global e justa, nesse sentido a política de Educação Para Todos passa a ser o artifício capaz de propiciar aos países pobres o clima hipotético e de superação de desigualdades no chamado mundo globalizado (MENDES SEGUNDO, 2007, p. 153).

Nesse sentido, a Conferência Mundial de Educação Para Todos torna-se a principal cartilha de recomendações e exigências dos organismos multilaterais aos países considerados em desenvolvimento, mormente os da América Latina. Dentre as recomendações, coloca a educação enquanto redentora dos problemas da humanidade e diz ser ela um fator de primordial importância para a entrada dos países periféricos na competitividade do mercado. Afirmar a necessidade das parcerias entre Estado, sociedade e mercado (desobrigando o estado neoliberal dos mínimos direitos sociais), e para isso impõe adequações que seriam “[...] a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido” (JIMENEZ, MENDES SEGUNDO, RABELO, 2009, p. 8).

Dessa forma, identificamos enquanto desdobramento da crise estrutural do capital, a disseminação do conceito de Cultura de Paz, e sua reprodução ideológica como necessária à manutenção e reestruturação do capital. Ao defender a democracia, somente afirma o trabalhador enquanto classe subalterna e serve apenas para mantê-lo vivo, assegurá-lo em sua classe e assegurar a ordem; ao defender o desenvolvimento, busca garantir ao trabalhador apenas a educação necessária para não desperdiçar tempo, nem material e em oposto aprenda a zelar pelo seu trabalho; ao defender e disseminar os direitos humanos, subjuga os trabalhadores a uma aguda alienação, impedindo-os de enxergar a exploração à qual se encontram submetidos, além dos limites e possibilidades de transformação, e assim evitar possíveis movimentos de insurgência e revolução.

Para tanto, atribuem à intolerância religiosa, diferenças étnicas e perda de identidade cultural devido ao intercâmbio cultural e econômico proporcionado pela globalização¹⁰⁶ da barbárie atual, e se utilizam estrategicamente dos líderes, e formadores de opinião, que Gramsci (2006) define como intelectuais orgânicos¹⁰⁷ que têm o papel de organizar a cultura, não para uma cultura tolerante à dor da barbárie, como esta da Cultura de Paz, mas uma cultura revolucionária.

¹⁰⁶ STUART, Hall. A identidade cultural na pósmodernidade: Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

¹⁰⁷ Para melhor compreensão Ver Caderno 12: Os intelectuais e organização da cultura de Antonio Gramsci.

No Relatório Mundial de Cultura de Paz, analisamos as categorias já inseridas na Conferência Mundial de Educação Para Todos em seus relatórios. Como inicialmente frisamos o papel da estrutura educacional na regulação ideológica, destacamos ainda a seguinte consideração:

A necessidade de ampliar a noção do que é cultura da paz e como ela pode ser implementada nas escolas foi discutida sob os aspectos da inclusão social e do debate em torno de políticas pedagógicas voltadas para a construção do afeto entre os agentes envolvidos no processo educacional. Não é possível fazer pedagogia da paz sem estabelecer laços de afeto entre as pessoas (RELATÓRIO MUNDIAL DE CULTURA DE PAZ, 2005, grifos nossos).

No que tange à escola como responsável primordial pela divulgação do Cultura de Paz, relembramos o fato de que principalmente a educação básica, com ênfase no ensino fundamental deve seguir as recomendações, uma vez que em processo de alfabetização funcional torna-se imprescindível que o indivíduo esteja atento à lógica de manutenção da coletividade tão necessária ao mercado de trabalho e sua lógica cooperativa.

As práticas educativas mostram-se então, enquanto mecanismos ideológicos, ao disseminarem propostas de uma sociedade mais ética e solidária, distanciando-se de uma educação que propaga o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma vez que o próprio ser social se encontra cada vez mais desumanizado, mais distante da tal paz proclamada. Desse modo, verificamos que as diversas teorias desenvolvidas no espírito do capital, assim como a Cultura de Paz, apenas fomentam a centralidade do mercado e não abrangem a totalidade do ser.

A mídia e a escola são os principais aparatos de regulação social como anteriormente colocamos, são o partido que, segundo Gramsci (2011b, p. 18), anuncia e organiza uma reforma intelectual e moral, porém nos moldes dominantes. A educação, principalmente no ensino fundamental, propagada hoje com a preocupação de formação integral, vem dando importância às atividades destinadas à reprodução da Cultura de Paz, ao estímulo da tolerância e multidisciplinaridade, bus-

cando formar pessoas tolerantes e que saibam resolver seus conflitos interpessoais, dentro e fora da escola, pacificamente através do diálogo, num espírito de cooperação mútua embasado em valores que fazem crer na formação de pessoas de espírito elevado, que relevam pressões e assédios, devido à grandeza de espírito.

Assim, tal esforço ideológico cumpre seu papel, ao garantir que a grandeza de espírito minimize a fome e a pobreza, sendo enfrentadas apenas como uma prova espiritual que elevará ainda mais o seu espírito em formação, colocando a necessidade de criar oportunidades equitativas, delimitando as diferenças sociais como meramente culturais que a escola deve incluir.

Para tanto, são feitas parcerias com as forças armadas que atuam nas escolas dos bairros onde se instalam enquanto professores, monitores e animadores culturais. Assim, percebemos que a aliança entre escolas e forças repressoras contribui significativamente para a reprodução ideológica necessária à manutenção do capital, além do distanciamento das lutas sociais e o fortalecimento da imagem militar enquanto ser heroico que não pode ser refutado, o que desvela mais uma contradição do capital, pois se existe paz, a polícia não nos parece necessária.

Desta forma, diversos programas e projetos são desenvolvidos para a implantação da Cultura de Paz, como o Programa Abrindo Espaços, que vem contribuindo para redefinir o papel da escola e firmá-la como referência entre os jovens. Ao ampliar o acesso a atividades de lazer, cultura e esporte, cria oportunidades para que os jovens exercitem valores como a não violência, a liberdade de opinião e o respeito mútuo, fortalecendo suas noções de pertencimento ao grupo social, evitando as drásticas consequências da vulnerabilidade social, segundo Diskin e Roizman (2008, p. 11). Tais jovens, portanto, se não forem trabalhados para entrar no espírito de conformidade com a situação de barbárie, poderão voltar-se contra a sociedade, como a criatura que se volta contra seu criador.

Considerações finais

Diante do exposto, entendemos neste ensaio que a categoria Cultura de Paz, trata-se de um mito necessário ao capital para a aproxi-

mação ou falseamento da equiparação da classe trabalhadora, na sociedade capitalista, com a burguesa, uma vez que enxergamos que a emancipação da classe trabalhadora não configura um processo pacífico, dadas as condições postas pelo capital. Posto que a emancipação não ocorre idealisticamente, pela simples apropriação do conhecimento, ou de uma cultura, mas pela transformação das condições objetivas de produção e reprodução da vida humana, pois, segundo Marx (1987, p. 37) “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Portanto, a paz em uma sociedade fixada na divisão estrutural que configura essencialmente a luta de classes não pode existir, ela é reduzida apenas ao campo da formalidade. Somente numa nova forma de sociabilidade humana, na qual o acesso aos bens culturais e materiais fossem estendidos com o fim da propriedade privada, a paz poderia de fato se estabelecer.

Desse modo, verifica-se o processo de redução da ideia de cultura e de sua relação com a natureza, o trabalho, a manutenção da vida, isto é, com o modo como os homens produzem e organizam a vida. Nele está contida a contradição fundante da dicotomia de classes, a divisão do trabalho e a propriedade privada, alicerces da exploração do homem pelo homem e de todas as mazelas sociais. Nesse sentido, a Cultura de Paz, como Marx delinea na *Glosas Críticas*, revela-se como tentativa de “revolução política” que busca impedir a “revolução social” necessária para a superação da pré-história da humanidade.

Bibliografia

A HUMANIDADE continua extremamente desigual apesar de impressionante progresso, diz relatório do PNUD. Brasília: PNUD, 2014. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3799>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL tem quase 13 milhões de analfabetos; número caiu apenas 1% em três anos. 2012. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/>

noticias/brasil-tem-quase-13-milhoes-de-analfabetos-numero-caiu-
apenas-1-em-tres-anos-20120921.html>. Acesso em: 12 nov. 2014.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. *Paz, como se faz?* semeando cultura de paz nas escolas. 4. ed. Brasília: UNESCO; Associação Palas Athena; Fundação Vale, 2008.

DUARTE, N. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*. Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Unesp, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*: Os intelectuais, o princípio educativo – Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2.

_____. *Cadernos do Cárcere*: introdução ao estudo da Filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a. v. 1.

_____. *Cadernos do Cárcere*: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b. v. 3.

IDOETA, Paula Adamo. Média de homicídios no Brasil é superior à de guerras, diz estudo. São Paulo, BBC, 2011. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/12/111214_mapaviolencia_pai>. Acesso em: 12 nov. 2014.

JIMENEZ, Susana. MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. RABELO, Jackline. Educação para todos e reprodução do capital. *Trabalho necessário*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 9, p. 1-23, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

LEHER, Roberto. *Um novo Senhor da educação?* a política educacional do Banco Mundial para a periferia do Capitalismo. Outubro, *Revista do Instituto de Estudos Socialistas*, São Paulo, n. 3, 1999.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *Ideologia Alemã*. São Paulo, Hucitec, 1987.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In: JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo; PORFÍRIO, Cristiane. *Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza: EdUece, 2007.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. 1999. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>>. Acesso em: 12 abr, 2011.

NITAHARA, Akemi. Violência e repressão afetam mais jovens negros no Brasil, aponta Anistia Internacional. 2013. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/05/violencia-e-repressao-afetam-mais-jovens-negros-no-brasil-aponta-anistia>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

OHNO, T. *O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 12 abr. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Construindo saberes referências conceituais e metodologia do programa abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: Unesco; Fundação Vale, 2008.

RELATÓRIO MUNDIAL DE CULTURA DE PAZ. *Relatório da sociedade civil a meio da Década de Cultura de Paz* de acordo com o convite do parágrafo operativo 10 da Resolução da Assembleia Geral A/59/143. 2005. Disponível em: <http://www.fundculturadepaz.org/spa/INFORME_CULTURA_DE_PAZ/INFORME/informeFCP_por.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

STUART, Hall. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

TONET, Ivo. Cidadania ou emancipação democrática. In: Marxismo, Política, Educação e Emancipação Humana. *Espaço acadêmico*, n. 44, 2005. Disponível em <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/CIDADANIA_OU_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf >. Acesso em: 15 abr. 2011.

OS AUTORES

Aline Nunes Paiva

Mestranda do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Bolsista da CAPES. E-mail: enilapaiva@hotmail.com

Antonio José Albuquerque de Araújo Filho

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). E-mail: filhopedagogia@gmail.com

Betânea Moraes

Doutora em Educação. Professora do PPGE/UECE. Pesquisadora do IMO/UECE. E-mail: betaneamoraes@gmail.com

Cleide Barroso

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGEB/UFC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE). Pesquisadora do IMO/UECE. E-mail: ccleide1971@yahoo.com.br

Cristiane Maria Abreu Lima

Doutoranda do PPGE/UECE. Pesquisadora do IMO/UECE. E-mail: pedagoga_crisabreu@yahoo.com.br

Cristiane Porfírio

Doutora em Educação. Professora da UECE. Pesquisadora do (IMO/UECE). E-mail: crisporio@yahoo.com.br

Daniele Kelly Oliveira

Doutoranda do PPGEB/UFC. Professora da UECE. Pesquisadora do IMO/UECE. E-mail: dankel28@yahoo.com.br

Derivaldo dos Santos

Doutor em Educação com pós-doutorado. Professor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE). Professor do PPGE/UECE. Pesquisador do IMO/UECE. E-mail: derivaldo.santos@uece.br

Emanuela Rútila Monteiro Chaves

Doutoranda do PPGEB/UFC. Pesquisadora do IMO/UECE. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap). E-mail: manuzynha_monteiro@hotmail.com

Eveline Ferreira Feitosa

Mestre em Educação. Professora da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza. Pesquisadora do IMO/UECE. E-mail: velin_e@hotmail.com

Fabiano Geraldo Barbosa

Doutorando do PPGEB/UECE. Professor do IFCE. Pesquisador do IMO/UECE. E-mail: fa_gb@yahoo.com.br

Helena Freres

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação de Crateús da Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE). Pesquisadora do IMO/UECE. E-mail: helenafreeres@hotmail.com

Helena Holanda

Doutoranda do PPGE/UECE. Professora do IFCE. Pesquisadora do IMO/UECE. E-mail: hramcysca@yahoo.com.br

Iara Saraiva Martins

Mestre em Educação pelo PPGEB/UFC. E-mail: saraiva.iara@yahoo.com.br

Jacqueline Barbosa dos Santos

Graduada em Pedagogia pela UFC. E-mail: jacquelinesaint@gmail.com

Jackline Rabelo

Doutora em Educação com pós-doutorado. Professora do Curso de Pedagogia da UFC. Professora da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (E-Luta/PPGEB/UFC). Pesquisadora do IMO/UECE). E-mail: jacklinerabelo@uol.com.br

Joeline Rodrigues de Sousa

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Professora da UFC. E-mail: joelinemomo@yahoo.com.br

Leonardo José Freire Cabó

Mestre em Educação. Professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: freirecabo@yahoo.com.br.

Luís Távora Furtado Ribeiro

Doutor em Sociologia com pós-doutorado. Professor do Curso de Pedagogia da UFC. Professor do PPGEB/UFC. Professor Colaborador do MAIE/UECE. E-mail: luistavora@uol.com.br

Maria das Dores Mendes Segundo

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Coordenadora e professora do MAIE/UECE. Professora do PPGE/UECE. Professora Colaboradora da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (E-Luta/PPGEB/UFC). Pesquisadora do IMO/UECE. E-mail: mariadores.segundo@uece.br

Maurilene do Carmo

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da UFC. Pesquisadora do IMO/UECE. E-mail: fmcmaura@hotmail.com

Nágela Sousa

Mestre em Educação pelo PPGE/UECE. Professora da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza. Pesquisadora do IMO/UECE. Email: nagelasousa@hotmail.com

Osterne Maia Filho

Doutor de Educação. Professor do Curso de Psicologia da UECE. Professor do PPGE/UECE. Professor Colaborador da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (E-Luta/PPGE/UECE), do PPGE/UECE. Pesquisador do IMO/UECE. E-mail: osterne_filho@uol.com.br

Rosângela Ribeiro da Silva

Doutora em Educação pelo PPGE/UECE. Professora da FECLESC-UECE. Pesquisadora do IMO/UECE. Email: rosinha124@yahoo.com.br

Ruth Maria de Paula Gonçalves

Doutora em Educação com pós-doutorado. Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do PPGE/UECE. Pesquisadora do IMO/UECE. Coordenadora do Núcleo de Psicologia Social e do Trabalho (NUSOL) do Centro de Humanidades (CH-UECE). Email: ruthm@secrel.com.br

Samara Almeida Chaves

Doutora em Educação pelo PPGE/UECE. Professora do Município de Fortaleza. Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). E-mail: samachaves5@hotmail.com

Simone Cesar da Silva

Doutoranda no PPGE/UECE. Professora do IFCE. Pesquisadora do IMO/UECE. Email: simonecesardasilva@gmail.com

Solonildo Almeida da Silva

Doutor em Educação. Professor do IFCE. Pesquisadora do IMO/UECE. Email: solonildo1976@yahoo.com.br

Susana Jimenez

Ph.D em Educação com pós-doutorado. Professora da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (E-Luta/PPGEB/UFC). Diretora Emérita do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário. E-mail: susana_jimenez@uol.com.br

Vânia Alexandrino Leitão

Professora da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE). Email: vanialeitao2005@yahoo.com.br

Valdemarin Coelho Gomes

Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (E-Luta/PPGEB/UFC). Pesquisador do IMO/UECE.

E-mail: rabbitmario@hotmail.com



Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932 - fundos, Benfica
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
CEP: 60020-181 - Fortaleza - Ceará

imprensa.ufc@pradm.ufc.br

A Universidade Federal do Ceará vem contribuindo de modo decisivo para a educação e para a ciência em nosso país. Como um dos seus avanços acadêmicos, merece destaque o crescimento da pós-graduação, que desempenha papel fundamental na formação de recursos humanos.

A pós-graduação brasileira tem sido avaliada de forma sistemática nas últimas décadas. Nesse processo, o livro passou a ser incluído como parte importante da produção intelectual acadêmica, principalmente na área das Ciências Sociais e Humanas, divulgando os esforços dos pesquisadores que veiculam parte de sua produção nesse formato.

A Coleção de Estudos da Pós-Graduação foi criada visando apoiar os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFC a partir de uma política acadêmico-científica, viabilizando a publicação da produção intelectual em forma de livro.

Em 2014, segundo ano de sua criação, a Coleção de Estudos da Pós-graduação apoiou a edição de 13 livros, envolvendo diversos cursos de mestrado e doutorado de diferentes áreas do conhecimento.

