

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

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA AO
PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**

Francisca Helena de Oliveira Holanda

**Fortaleza – Ceará
2009**

FRANCISCA HELENA DE OLIVEIRA HOLANDA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA AO PROJETO DE
EDUCAÇÃO PARA TODOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o Dr^o Eduardo Ferreira Chagas

**Fortaleza, Ceará
2009**

"Liber, libertas."

Tamanho da ficha – 7,5 x 12,5

Ficha Catalográfica elaborada por:

Laninelvia Mesquita de Deus Peixoto – Bibliotecária – CRB-3/794

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

lanededeus@ufc.br

H669 Holanda, Francisca Helena de Oliveira
Trabalho e educação [manuscrito]: uma crítica ao projeto Educação para Todos / por Francisca Helena de Oliveira Holanda. – 2009.
182 f.: il. ; 30 cm.
Cópia de computador (printout(s)).
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2009.
Orientação: Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas.
Inclui bibliografia.

1-PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA TODOS. 2-EDUCAÇÃO E ESTADO – BRASIL. 3-IDEOLOGIA. I- Chagas, Eduardo Ferreira, orientador. II - Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III – Título.

CDD (22ª ed.)370.113

Francisca Helena de Oliveira Holanda

Trabalho e Educação: uma crítica ao projeto de Educação Para Todos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FAGED/UFC

Fortaleza, Ceará

Defesa da dissertação: 17/12/2009

BANCA EXAMINADORA

Profº Dº Eduardo Ferreira Chagas (UFC)
(Orientador)

Profª Drª Maria das Dores Mendes Segundo – (UECE)
(Co-orientadora)

Profª Drª Francisca Maurilene do Carmo (UFPB)

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que contribuíram para a pessoa que sou, mas, principalmente, aos trabalhadores de todos os tempos.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pela minha existência, por ter-me dado apoio, compreensão e incentivo nas minhas inúmeras dificuldades em que sempre me acolheram.

Ao meu orientador professor Eduardo Ferreira Chagas, por suas orientações, sempre destacando o rigor na produção escrita, no domínio da língua materna e, principalmente, na exigência da leitura dos clássicos, que só me fizeram crescer intelectualmente.

À minha co-orientadora professora Maria das Dores Mendes Segundo, pela definição, pela disponibilidade e pela análise dos documentos referentes ao objeto de pesquisa bem como pela revisão de literatura e pelo incentivo nas muitas orientações e intervenções no texto, exigindo o rigor teórico da produção escrita: agradeço também por sua amizade e pelo seu companheirismo.

À professora Maria Susana Vasconcelos Jimenez, por ter-me aceitado nas suas inúmeras disciplinas como ouvinte, na monitoria e como estagiária docente, mas, essencialmente, por me ouvir, conversar e discutir sobre a existência humana num mundo dicotomizado pela lógica do capital. Agradeço, sobretudo, por ser a pessoa humana e universal que já conheci nos últimos tempos.

À Professora Maurilene do Carmo, por aceitar compor a banca e ser exemplo de rigor teórico e compromisso de luta.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, pela oportunidade de aprofundar os conhecimentos.

À Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes (É Luta) do curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará-UFC, que me aprimorou academicamente.

Ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO – UECE): neste espaço consegui mudar minha vida.

Aos colegas e amigos de trabalho, principalmente Célia Roque e Sônia Assunção, pela compreensão e amizade nos momentos mais difíceis da minha vida.

À minha companheira de mestrado Maria Cleide da Silva Barroso, pela pessoa gentil, amorosa, acolhedora que sempre foi.

Ao casal Solonildo e Simone, pela amizade sincera e acolhimento.

À querida e amiga Helena Freres, pelo seu exemplo de luta, perseverança e doçura.

À queridíssima Cristina, pelas muitas conversas de encorajamento.

Aos companheiro(a)s Emanoela Terceiro, Samara, Natália, Diana, Eveline, Natasha, Antonio Nogueira (*in memoriam*) e todos os outros para que, juntos, avancemos rumo a uma outra sociedade para além do capital.

Melancolia

Aonde vão essas crianças entristecidas?
Tão frágeis e tão sérias, tão emagrecidas?
Meninas de oito anos sozinhas andando?
Quinze horas na máquina estarão trabalhando;
Da manhã à noite, sem parar um momento,
Farão na mesma prisão o mesmo movimento
Sob os dentes de uma máquina ferina,
Qual monstro hediondo que no escuro rumina.
Inocentes na reclusão, anjos do inferno,
Trabalham. Tudo é de bronze, tudo é de ferro.
Nunca ali se pára, e não se brinca jamais;
Pálidas de cinzas, as faces não coram mais.
Apenas amanhece e elas já estão cansadas!
Parecem dizer a Deus: “Somos tão pequenos,
Pai nosso, vede o que nos fizeram os terrenos!”
Ó servidão infame imposta ao inocente!
Raquitismo! Trabalho que desfaz, cruelmente,
Aquilo que Deus fez; que mata, obra insensata.
O pensamento mais puro e a beleza inata;
Que faria - e seria seu fruto mais vil-
De Apolo um aleijão, de Voltaire um imbecil!
Trabalho cruel que aprisiona a criança indefesa,
Que cria a miséria produzindo a riqueza,
Que da tenra criança uma ferramenta faz!
Para onde vai este progresso voraz,
Que destrói a juventude ainda em flor,
Que dá alma à máquina e aos homens, dor?
Maldito como é o vício mais desprezível!
Ó Deus! Em nome do trabalho bom bendito,
Do trabalho honesto, fecundo e humanizado,
Que torna o povo livre e o homem realizado!

Victor Hugo, Poesia da infância.

RESUMO

Nossa pesquisa procura fazer uma análise crítica sobre a categoria da aprendizagem no Projeto de Educação para Todos (EPT), detalhada no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS), destacando, nesses termos, o seu caráter ideológico e sua vinculação com o plano de gestão do capital. Com base na perspectiva marxiana, tomamos como objetivo examinar as principais metas do Programa de Educação para Todos, firmadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e reiterada no Fórum de Ação de Dacar, no ano 2000. Nessa direção, denunciaremos também a grande articulação universal da concepção da EPT nos países pobres, mediante a utilização anual de Relatórios de Monitoramento de Educação Para Todos (EPT), com ênfase nos documentos de 2003 a 2008. Resultante de um estudo eminentemente teórico-bibliográfico e documental, nossa análise centra-se na concepção onto-histórica do trabalho e da reprodução do ser social, comungando com autores marxistas a visão de que a educação, como um complexo social, torna-se, nos marcos da sociabilidade do capital, uma mercadoria. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é o recurso apontado pelo próprio capital como importante para a sustentabilidade econômica e social da ordem, compreendemos que o Programa de EPT, sob a organização do Banco Mundial, impõe um amplo programa de reestruturação dos sistemas nacionais de ensino, com prioridade na universalização da educação básica. Asseveramos que o ideário de uma educação para todos tem sua gênese a partir da ascensão da burguesia ao poder, determinando novas relações sociais e um novo modo de produção: o sistema capitalista. Nessa nova ordem, a formação do trabalhador está voltada para aprendizagens úteis e adquiridas fora do trabalho. Sob o capital, o complexo educacional encontra-se, essencialmente, voltado para a sustentabilidade e reprodução de sua lógica de acumulação ampliada. Na particularidade brasileira, constatamos um conjunto de reformas educacionais, ancoradas num pacto social para impulsionar o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza. Concluimos que o Projeto de Educação para Todos com foco nas aprendizagens para a educação básica torna-se apenas um “mecanismo educacional e ideológico”, pois promove padrões mínimos de formação do conhecimento, ao limitar a escolarização básica como a necessária e suficiente para os países pobres adentrarem na chamada economia sustentável e global do Século XXI.

Palavras chave: Educação para Todos, Aprendizagem, Banco Mundial.

ABSTRACT

The research seeks to develop a critical analysis of the learning category in the context of the Project of Education for All (EPT), detailed on the Plan of Action to Satisfy the Basic Needs of Learning (NEBAS), emphasizing, by these terms, its ideological character and its link with the capital's management plan. Based on the Marxian perspective, we aim to examine the main goals put forward by the Program of Education for All, established at the World Conference of Education for All, carried out in Jomtien, in 1990, and reiterated in the Dakar Forum of Action, in the year 2000. This way, we will also denounce the large universal articulation of the EPT conception in the poor countries, through the annual utilization of the Reports of Monitoring of Education for All (EPT), with emphasis in the 2003 through 2008 documents. Resulting from a study of a theoretical-bibliographical nature, our analysis is centered upon the onto-historical conception of labor as the fundamental moment in the process of social reproduction, sharing with Marxist authors the idea that education as a social complex becomes itself, a commodity, in the limits of capital's sociability. Presuming that learning is appointed by capital as an important tool to guarantee economical and social sustainability, we reassert that the EPT Program, under the World Bank organization, imposes a wide restructuring program of the national teaching systems, with priority on the universalization of basic education. We state that the idea of an education for all has its genesis in the rise of the bourgeoisie to power, determining new social relations and a new way of production: the capitalistic system. In this new order, the worker's formation is based upon those practical learnings which are useful to the world of production. Under the capital system, the education complex finds itself essentially based on the sustainability and reproduction of the logic of accumulation. In the Brazilian particularity, we notice a group of educational reforms, based on a social pact to drive the economic development and the poverty reduction. We conclude that the Project of Education for All, focused on the learnings towards the basic education, becomes itself only an educational and ideological tool, for it promotes minimal knowledge standards, limiting the basic schooling as a sufficient pattern for the poor countries to enter the sphere of the so called sustainable and global economy of the XXIth Century.

Key-words: Education for All, Learning, World Bank.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1. ANÁLISE ONTO-HISTÓRICA DA RELAÇÃO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO | 20 |
| 1.1. O trabalho como fundamento do ser social | 20 |
| 1.2. Trabalho estranhado | 42 |
| 1.2.1. O trabalho sob a égide do capital | 52 |
| 1.3. A educação a partir do fundamento do trabalho | 58 |
| 2. OS MARCOS DO PRINCÍPIO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO | 68 |
| 2.1. A gênese e o contexto da universalização da educação básica | 68 |
| 2.2. A crise estrutural do capital e seus rebatimentos sobre a educação básica nos países pobres | 89 |
| 3. O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS VERSUS OMNILATERALIDADE | 102 |
| 3.1. Programa de escolarização básica e de acesso a todos como retórica na formação para o trabalho | 102 |
| 3.2. A monitorização dos organismos internacionais das políticas educacionais nos países pobres: os relatórios anuais de Educação para Todos e seus temas avaliativos | 114 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 168 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 178 |

INTRODUÇÃO

*Conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões
sobre uma situação é conclamá-las a acabarem
com uma situação que precisa de ilusões.*

Karl Marx

Apreendemos que os homens, elevados à condição de seres sociais, saltaram na escala de desenvolvimento a partir da mediação homem/natureza, imprimindo uma atividade humanizadora. Na perspectiva da reprodução social, a centralidade do trabalho se constitui como fundamento ontológico, pelo qual se ergue a esfera da sociabilidade, em que o trabalho na sua dimensão ontológica – por mais simples que seja – está relacionado com a totalidade social. Nessa direção, conscientes de que a realidade está embotada pelos condicionantes históricos que os determinam, a pesquisa toma como fundamento o construto teórico inaugurado por Karl Marx e resgatado por George Lukács, cujo processo de investigação caracteriza-se por categorias ontológicas e filosóficas.

Assim, conforme ressalta Costa (2001, p. 13), acerca das ferramentas teóricas do pesquisador, “[...] expressar da melhor maneira possível as contradições da realidade social, contribui ao mesmo tempo efetivamente para a transformação radical da sociabilidade alicerçada no capital”.

Com efeito, o referencial marxiano constitui a teoria que melhor explica a realidade social, pois não se reduz a esclarecer passivamente a história, já que esta não é produto da vontade de deuses – à época em que se predominava a visão cosmológica ou de algum princípio a-histórico – , mas da atividade concreta do mundo dos homens. Os homens transformam a realidade. Como afirma Kosik (2002, p. 13),

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

Todavia, a *práxis* que os homens vivenciam é dicotomizada pelas relações históricas construídas pelos próprios homens, fincadas na sociabilidade de classes e na divisão do trabalho. Nesse sentido, objetivamos apreender o movimento do ser social em função da superação do capitalismo para além da base que fundamenta a sociedade

de classes. Marx deixa essa concepção bem clara quando afirma: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de forma diferente, o que importa é mudá-lo” (MARX apud LABICA, 1987, p. 164).

Sendo assim, dada à complexidade do objeto, sua aparência é fenomênica e igual, por isso permitimo-nos o seu desvelamento. Cabe destacar aqui, que a perspectiva marxiana exige a captura do objeto estudado em seu movimento e integridade, o que não é perceptível no imediatismo do cotidiano, daí a necessidade da ciência para conhecer a verdade do objeto, pois “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre aparência e a essência das coisas” (MARX, 2008, p. 1080). Nesse sentido, Kosik (2002, p. 18) afirma que:

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa.

Nesse sentido, partimos da concepção de que a história da existência do ser social traz a gênese ontológica da categoria trabalho. Pela sua atividade produtiva, o homem se objetiva e elabora toda uma estrutura existencial. É no ato efetivo do trabalho que o homem torna-se ser social, parte estruturante dos atos desenvolvidos no tecido da totalidade social na firme busca contínua de atender suas necessidades de sobrevivência.

Sob o ponto de vista marxiano lukacsiano, compreendemos o trabalho como categoria fundante do ser social, pois é pela sua mediação que o processo de hominização/humanização se realiza. Além disso, estamos diante de uma categoria central no processo de análise das relações sociais, de compreensão da própria sociabilidade, pois é por intermédio do trabalho que os homens garantem a sua existência enquanto seres sociais. Como genialmente afirma Marx “como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, da vida humana” (1985, p. 50).

Nesse sentido, o que faremos é analisar a categoria aprendizagem no Projeto de Educação para Todos, numa perspectiva da crítica marxista, entendendo que é em Marx onde encontramos a grandeza do seu método que se centra na concepção onto-histórica

do ser social até as concepções relativas à teoria do conhecimento. Nessa estrutura conceitual, tomamos as categorias ontologia, gnosiologia e lógica não como conceitos inseparáveis, embora distintos, mas presentes numa unidade totalizadora do pensamento marxiano, “como unidade entre a dialética objetiva do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a partir do trabalho, a dialética histórica dos processos de conhecimento da realidade pelo ser humano e, por fim, a dialética também histórica dos processos de pensamento humano” (DUARTE, 2004, p. 14). Essa unidade totalizadora constitui a globalidade do método que possibilita a compreensão da realidade.

O objetivo do construto teórico marxiano lukacsiano é justamente erguer as categorias que fundamentam a compreensão da realidade no seu movimento dialético histórico, principalmente da forma como os homens produzem sua existência. Sendo assim, reafirmamos que a teoria marxiana oferece as ferramentas teóricas na explicação do mundo contemporâneo quando descreve a “realidade como um complexo de complexos de múltiplas determinações”.

Ao fazermos uma análise teórica do Projeto de Educação para Todos, identificamos a educação como um complexo social fundado pelos próprios homens e que, nas últimas décadas, tem constituído prioridade na agenda de entidades governamentais, setores da sociedade civil e dos organismos internacionais, na perspectiva de adequá-la a um programa de desenvolvimento econômico para os países periféricos.

Nesse sentido, a implementação de um amplo programa de educação com foco no atendimento às necessidades básicas de aprendizagem dos países membros da Unesco constitui o objetivo basilar no campo das reformas, cujo horizonte está em promover a inserção do trabalhador nas diferentes modalidades e atividades informais para um mercado em constante mutação.

Para tanto, partimos das análises de documentos oriundos de conferências nacionais e internacionais, tendo como referência a declaração de Educação para Todos. A primeira, denominada Conferência de Jomtien (1990), é considerada importante pela sua abrangência na reorganização dos processos educativos. Ocorrida na Tailândia, em 1990, com representatividade de 155 países e 120 organizações não governamentais (ONG's), caracterizou-se por seu fundamento estratégico ao conferir um programa de reformas ao qual a educação deveria ajustar-se, de modo a atingir os objetivos de

sustentabilidade, equidade e de combate à pobreza para o desenvolvimento dos países pobres, com ênfase na universalização da educação básica.

O Banco Mundial, órgão fomentador das principais estratégias políticas e patrocinador da EPT, tem articulado, através de inúmeros projetos, o alinhamento dos países à nova ordem global. Juntamente a esse organismo, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) corroboram nas diferentes ações do Banco.

Nosso estudo procura apontar as estratégias orquestradas desses organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial no que se refere às suas orientações, determinações e inserções nas políticas educacionais dos países periféricos. Nesse sentido, é posta uma ampla reestruturação dos sistemas nacionais de ensino, com prioridade na educação básica, na perspectiva de adequá-la aos ajustes necessários à reprodução do capital.

Reiteramos, com base nos autores da crítica marxiana, que as políticas educacionais no Brasil, já na década de 1990, são alinhadas às diretrizes impostas pelos organismos internacionais e seus parceiros (BM, FMI, UNESCO, PNUD, UNICEF), por conseguinte, legitimadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Porém, evidencia-se, ainda, no campo das reformas: Constituição Federal (1988) que antecede a LDB, Plano Diretor de Reformas do Estado (1995) – Plano Bresser Pereira, o qual propõe uma reforma no Estado brasileiro no intuito de combater a ineficiência de suas instituições. Na educação, sob o discurso de promover a universalização, a manutenção e a melhoria da qualidade do ensino fundamental, onde o monitoramento se dará através da consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 1990), do Pacto pela Valorização do Magistério e da Qualidade (1994), da própria LDB, do FUNDEF (Lei nº. 9424/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, principalmente, no campo da formação de professores.

De acordo com Mendes Segundo (2005), a Conferência de Jomtien constitui um marco, mormente porque acorda uma agenda de compromisso com os países-membros de universalizar a educação básica, sob o ponto de vista de que esse nível é considerado satisfatório às necessidades de aprendizagem das populações dos países acordados.

De todo modo, a Declaração de Jomtien foi reiterada, desdobrando-se em outras conferências que vieram a compor a pauta da agenda de educação para todos, na perspectiva de atingir os objetivos amplamente divulgados na década de 1990 a

exemplo da Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (Índia, 1993) e o Fórum Mundial de Educação para Todos em Dacar (Senegal, 2000), dentre outras.

Dessa forma, os países membros da Unesco acordaram um compromisso em que aprovaram a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Esquema de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, através dos quais deliberaram e implantaram as seis grandes metas¹ do grande Programa Mundial de Educação Para Todos numa convocação mundial. É posto que todos deveriam aderir e corroborar para o sucesso da agenda.

Nesse sentido, a educação básica deve ser assumida como responsabilidade de toda a sociedade, num compromisso que afeta desde as autoridades educacionais, governos e seus colaboradores nacionais e internacionais, numa corrente em que todos tenham sua cota de participação. Portanto, o projeto constitui um empreendimento que repercute em todas as dimensões dos sistemas educacionais e no envolvimento de toda a sociedade no intuito de manter a governabilidade, a estabilidade econômica e, assim, perpetuar a reprodução do sistema capitalista.

Nesses termos, o Projeto de Educação para Todos, sob a tutela do Banco Mundial, busca desenvolver ações onde promove o discurso da cidadania e da inclusão social a uma nova ordem que se apresenta sob o fetiche da globalização, do aparato tecnológico, para uma propalada sociedade da informação e do conhecimento. Para tanto, na tentativa de alavancar o amplo desenvolvimento econômico e a redução da pobreza, ancorados ainda como não poderíamos negar com as necessidades de reprodução do capital, esse projeto disponibiliza programas que trazem na íntegra um caráter compensatório, com predomínio da racionalização de recursos, da equidade e do gerenciamento eficaz dos minguados recursos para os países periféricos.

Em breve trajetória histórica, afirmamos que o Projeto de Educação para Todos apresenta sua gênese a partir da ascensão da burguesia ao poder, em que determinou novas relações sociais e um novo modo de produção, em substituição ao feudalismo. É

¹ Fonte: Conferência Mundial de Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: < www.unesco.br. > Acesso em: 13 set. 2004. (1. A expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; 2. O 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. A redução do analfabetismo adulto à metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e de mulheres; 5. A expansão de oportunidades de aprendizagem para adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade; 6. A construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável)

nesse momento que se cogita a importância de um tipo de escolarização necessária que viesse atender à classe trabalhadora *in status nascendi*, de modo a que esta se adequasse às necessidades postas pelo advento do capitalismo.

Nessa ebulição do capitalismo nascente, cujos expoentes do liberalismo centravam-se nos pensadores Adam Smith e David Ricardo que defendiam a propriedade privada dos meios de produção e o livre mercado, surgem, em contraposição, Karl Marx e Engels, elaborando a mais profunda crítica à Economia Política, cujo processo de acumulação do capital funda-se na exploração da classe trabalhadora, mediante a extração da mais-valia pela classe burguesa.

Como as novas relações de produção econômica passaram a ser assalariadas e, portanto, o motor da própria dinâmica do capital, de acordo com Tonet (2005), as classes trabalhadoras não poderiam receber educação pela prática do trabalho como ocorreu no escravismo e no feudalismo. A educação, na intensificação da divisão do trabalho, assume uma dimensão específica e exige-se do trabalhador conhecimentos e habilidades mais complexas, que teriam que ser buscados fora do âmbito do trabalho.

O marco dessa nova configuração do trabalho ocorreu na Revolução Industrial, com expansão das forças produtivas na Inglaterra. Com o advento das máquinas, ocorre uma profunda alteração do processo produtivo das fábricas como também nas relações de produção, no estilo de vida das pessoas, das ideias, nos costumes e, conseqüentemente, na instrução.

A educação no modo de produção capitalista terá influência das revoluções da América e da França, que promulgavam, em suas declarações, a necessidade de haver uma escolarização universal e uma organização do saber, efetivamente articulado com a indústria moderna e com a própria ciência.

A exemplo desse papel da educação, podemos enumerar os governos de Franklin e Jefferson – defensores dos princípios do direito natural e da racionalidade do homem – e nas concepções locksianas, que propõem na fundação da nova Confederação dos Estados Independentes da América uma Educação para Todos, amparadas no aprendizado de línguas e nos fundamentos das ciências modernas.

O grande marco referente aos direitos sociais está, portanto, objetivado no Projeto Americano e reproduzido na Revolução Francesa após 1789, quando explicitaram, em suas constituições, o Projeto na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e apontavam para a atuação do Estado na manutenção de serviços sociais, destacando a necessidade de escolarização para todo o povo.

Com a implantação das máquinas no processo de produção e a expansão comercial, cresce a demanda por mão de obra, incorporando homens, mulheres e crianças nas atividades intensamente exploradas pelo capital. Nesse contexto, Condorcet levanta a bandeira da gratuidade das escolas, o que não resultaria em acesso da classe trabalhadora, haja vista que o trabalho infantil era muito lucrativo na expansão do capitalismo.

Sendo assim, o poder sociometabólico do capital, com sua tendência ao expansionismo, leva à degradação da humanidade. Como afirma Mézáros, esse poder não constitui um defeito do capital, mas faz parte da sua própria estrutura: para expandir, precisa expropriar e explorar de forma incontrolável e irreformável. Mézáros aponta a tendência das crises do capital, definindo a crise atual como de natureza estrutural e analisa que, ao longo do século XX, o capitalismo experimentou algumas tentativas direcionadas à superação das limitações sistêmicas do capital. Como exemplo, cita o keynesianismo estatal e o modelo econômico soviético, que apenas o detiveram sob controle, por algumas décadas, de segmentos de uma sociedade de mercado. Essas tentativas de controle só serviram para uma forma que Mézáros denominou de “hibridização” do sistema do capital.

A história do capitalismo no século XX foi traçada por crises econômicas profundas, em que o Estado assume um papel de guardião do capital ao tentar todas as formas de organização para manutenção da ordem do capital. Nesse sentido, são implantadas reformas e mecanismos de reverter o decréscimo das taxas de lucros. Nos países pobres, as desigualdades são aprofundadas, e o capital, mediado pelo Estado, recorre às políticas de compensação de alívio à pobreza. Todavia, o que observamos ao longo dos anos é que os continentes da Ásia, da África e da América Latina continuam cada vez mais pobres e dependentes da ajuda externa.

Com base nos autores e documentos estudados para elaboração desta pesquisa, compreendemos, num exame crítico do papel atribuído à educação, que o princípio que move as diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial coaduna-se em convertê-la a um *totem* mistificador de alívio da pobreza, cuja palavra de ordem encontra-se na manutenção da estabilidade política e do crescimento econômico. Nesse sentido, a educação assume o papel central na reprodução desse ideário, afastando a perspectiva da revolução no que tange ao seu papel social em fornecer os elementos de compreensão do real rumo à transformação da realidade. O sistema do capital avança na sua lógica perversa de ajustar a classe trabalhadora às formas mais precarizadas da

atividade produtiva em troca da elevação das taxas de lucro, agravando ainda mais as condições de vida para a imensa maioria da humanidade.

Com efeito, a educação, elevada ao estatuto de força movedora da realidade social – utilizada na perspectiva mistificadora sob o ponto de vista mercadológico – não constitui a possibilidade ontológica de *erradicar a pobreza*. Todavia, destacamos que a educação colabora no processo de reprodução do ser social, através de um amplo complexo de mediações que permitem, portanto, que cada indivíduo se aproprie da herança cultural da humanidade.

Entretanto, sob o capital, esse complexo encontra-se, essencialmente, voltado para a sustentabilidade de um sistema que, dia após dia, vem apresentando sinais de debilidade em sua estrutura, demonstrando que devemos avançar na sua superação, no combate teórico-metabólico aos paradigmas mistificadores que o sustentam.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a Declaração de Jomtien, documento base da EPT, atribui o procedimento da aprendizagem como proposta de instrução à classe trabalhadora, restringindo a satisfação das necessidades básicas aos conhecimentos elementares e, portanto, destituídos do conhecimento clássico e universal. Nesse sentido, faremos, nesta pesquisa, a análise da categoria aprendizagem nos seus aspectos histórico-filosóficos, tomando como ponto de partida a concepção do trabalho/reprodução social e sua relação com a educação à luz da compreensão luckacsiana da teoria do ser social em Marx. Para apreender a prevalência do ensino-aprendizagem nos projetos de educação firmados no final do século XX, recorreremos à contextualização histórica, confrontando-a com a proposta de instrução para a classe trabalhadora.

Especificamente, apresentamos como objetivos do presente estudo: a discussão das categorias trabalho, reprodução social e educação, numa perspectiva onto-histórica marxiana, tomando como base a compreensão luckacsiana da teoria do ser social. Na busca de compreender a substituição do termo de instrução contida nos documentos universais dos direitos humanos pelos programas de educação para todos, apresentaremos, em linhas gerais, as alterações e as mudanças, não apenas na terminologia “instrução”, mas em relação aos significados dessa categoria que passou a ser chamada de aprendizagem. Nessa direção, descreveremos a gênese do princípio da universalização do ensino básico fundamentando-a histórica e filosoficamente, apropriando-nos das implicações sócio-políticas do Projeto de Educação para Todos à luz da ontologia marxiana. Coadunando-nos com a tese da crise estrutural de Mészáros,

analisaremos, nos documentos de EPT, a concepção de aprendizagem básica necessária aos países pobres, destacando as diversas tendências axiomáticas e os paradigmas ideológicos que essa categoria vem assumindo nas reformas das políticas educacionais impostas pelos organismos internacionais. Por fim, relacionaremos o ideário de universalização da educação básica manifestada pela EPT e apontaremos, se possível, tendo em vista a envergadura desta pesquisa e o tempo a ela permitido, a proposta de Omnilateralidade e formação humana em Marx.

Nossa investigação se caracteriza como um estudo eminentemente teórico-bibliográfico e documental. Assim sendo, pretendemos contribuir, no plano da construção teórica, para a compreensão, à luz da ontologia marxiana, do fenômeno em pauta, que diz respeito aos fundamentos e significados político-ideológicos do Projeto de Educação para Todos, com destaque para o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem elaborado na Declaração de Jomtien (1990), reiterado no Fórum de Ação de Dakar (2000) e seus desdobramentos configurados nos Relatórios de Monitoramento de EPT, particularmente os documentos de 2003 a 2008.

Portanto, a revisão de literatura voltar-se-á: (I) para o estudo da ontologia marxiana, no que diz respeito à centralidade do trabalho e aos elementos de compreensão da educação como um complexo de complexos inserido na dinâmica do capital; para o estudo da ontologia marxiana, serão privilegiados, além de Marx, autores internacionais e nacionais do porte de Lukács, Mészáros, Tonet, Saviani, Chagas dentre outros; (II) para textos selecionados de análise crítica sobre as diretrizes impostas pela ONU/UNESCO e pelo Banco Mundial, no cenário educacional contemporâneo, particularmente nos países da chamada periferia do capitalismo, lançaremos mão de Duarte, Fonseca, Jimenez, Mendes Segundo, Rabelo, dentre outros. Utilizaremos também a Declaração de Jomtien, documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, Jomtien (Tailândia), que se caracteriza por seu fundamento estratégico ao conferir uma nova roupagem que a educação deveria divulgar.

Na compreensão do movimento do Programa de EPT, focalizando a categoria aprendizagem, analisaremos juntamente o documento resultante do Fórum de Ação de Dakar (2000) que reafirma os compromissos elaborados em Jomtien, bem como os estudos acerca do cumprimento das metas contidos nos Relatórios de Monitoramento de EPT, particularmente os documentos denominados Relatório de Acompanhamento Global – Versão Resumida de 2003/2004 (Gênero e Educação para todos: o salto rumo

à igualdade), Relatório de Monitoramento Global de EPT, 2005 (O Imperativo da Qualidade), Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos – EPT, 2006 (Alfabetização para a vida), Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – EPT, 2007 (Bases Sólidas: Educação e Cuidados na Primeira Infância) e Relatório de Monitoramento de Educação para Todos – Brasil, 2008 (Educação para Todos em 2015: alcançaremos a meta?)

Destacamos que o projeto de Educação Mundial vem determinando a escolarização básica como imprescindível às necessidades de aprendizagem dos países membros da Unescobom. Nesse sentido, é posta uma ampla reestruturação dos sistemas nacionais de ensino, destacando a educação básica como o nível viável a ser alcançado por todos rumo ao processo de universalização do ensino.

Com efeito, tal política educacional promove as condições mínimas de uma educação básica necessária para os países periféricos, a exemplo do Brasil, onde o modelo de educação básica pública representa, sobretudo, a formação do trabalhador do século XXI comungado aos interesses da reprodução do grande capital internacional, cujo objetivo é atrelar cada vez a formação elementar aos mecanismos de produção e extração intensificada da mais valia em tempos de crise.

1. ANÁLISE ONTO-HISTÓRICA DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, faremos um resgate teórico, com base na ontologia marxiana, da centralidade do trabalho como fundante do ser social e dos elementos de compreensão da educação como um complexo de mediações inserido na dinâmica do capital. Para tanto, serão privilegiados, além de Marx, autores internacionais e nacionais do porte de Lukács, Mészáros, Tonet, Saviani, Chagas dentre outros.

1.1. O trabalho como fundamento do Ser Social

O problema sobre se é possível atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim prático. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a de seu pensamento. A disputa em torno da realidade ou irrealidade do pensamento – isolado da prática – é um problema puramente escolástico.

Marx & Engels

A história da realização do ser social tem na sua gênese o estatuto ontológico da categoria trabalho, através do qual o homem se objetiva na produção e reprodução da sua existência. É no ato efetivo do trabalho que o homem torna-se ser social, ou seja, é a partir dos atos desenvolvidos no conjunto da sociedade, na busca contínua de atender suas necessidades, que o homem constrói o mundo humano.

Quando partimos da perspectiva ontológica do trabalho, compreendemos que todas as demais categorias ali contidas já têm em sua natureza um caráter social. As suas características e seus modos de efetivar-se se desenvolveram somente no ser social já plenamente constituído. Lukács (1981, p. 3 - 4) acrescenta:

Somente o trabalho tem como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto com a natureza inorgânica (utensílios, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, interrelação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha do ser meramente biológico ao ser social [...]. No trabalho estão gravadas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência de tudo que é novo no ser social. Deste modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo.

Com efeito, é no ato de trabalho, momento predominante, que essa atividade fundante constitui-se como categoria intermediária entre o desenvolvimento humano e a esfera animal, cuja forma genérica Lukács convencionou *salto ontológico*, pelo qual

possibilitou o afastamento das barreiras biológicas e das formas pré-humanas para o ser social. Portanto, distingue-se de todas as outras formas não humanas. Em *O Capital*, há uma passagem em que Marx diferencia o pior arquiteto da melhor abelha:

É que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (2006, p. 211-212).

Em outros termos, podemos destacar que o ser humano tem ideado, em sua consciência, a configuração que deseja imprimir ao objeto do trabalho, antes mesmo de sua realização. Nesse sentido, para apreendermos a essencialidade do processo de humanização do homem pelo trabalho, é preciso, pois, abstrai-lo tanto no momento de surgimento do seu *pôr teleológico* quanto como *protoforma* da práxis social. Aqui começamos demonstrando as conexões existentes entre *trabalho* e *teleologia*.

A busca contínua no processo de produção e reprodução da vida, natureza humanizada, através do trabalho e pela perpetuação de sua existência, o ser social cria e renova as próprias possibilidades da sua reprodução. É no trabalho, ato efetivo, portanto, resultado de um *pôr teleológico* (prévia-ideação), que o ser social tem organizado na consciência, o produto de sua ação entendendo que tal fenômeno não se encontra nas outras formas biológicas da natureza. Para nossa compreensão, a análise da gênese da vida, da esfera biológica, evidencia que o que distingue a matéria orgânica da matéria inorgânica é que a primeira caracteriza-se por um ininterrupto processo de reposição do mesmo, por exemplo, uma montanha terá a mesma composição mineral das planícies, e dos montes e a segunda matéria é marcada por um infundável tornar-se-outro, por exemplo, uma determinada árvore irá repor sempre o conteúdo genético de sua espécie: enquanto mangueira, mangas; goiabeira, goiabas; o tigre produzirá tigres.

Desse modo, entendemos que entre a esfera inorgânica e a esfera biológica predomina uma ruptura ontológica, portanto, são formas distintas de ser. Nesta distinção, observamos que uma não pode ser diretamente derivada da outra. É somente com a morte que os seres vivos podem se transformar em seres inorgânicos. Por sua vez, as substâncias inorgânicas produzidas a partir da matéria orgânica irão se submeter às leis biológicas. Isto é, em outras palavras, o processo contínuo de integração das

substâncias inorgânicas incorporadas aos processos biológicos resulta na determinação do “repor” o mesmo da reprodução biológica.

Quanto à comparação feita por Marx entre a abelha e o arquiteto, percebemos o abismo intransponível entre o ser social e as outras esferas ontológicas². Pela capacidade de prévia ideação, o arquiteto pôde imprimir ao objeto a forma que melhor adequava-se ao seu projeto estruturado na consciência, teleologicamente concebido e que é impossível para a abelha, pois esta se encontra presa ao seu contínuo ato de produzir o mesmo.

Com efeito, há uma categoria ontológica central, presente no processo de trabalho, a posição teleológica, que nos é apresentada no interior do ser material, destacando o nascimento de uma “nova objetividade”. Podemos demonstrar que a prévia ideação, ao ser direcionada à prática, decorre de sua materialização, isto é, o processo que articula a conversão do idealizado em objeto – sempre no intuito de imprimir um ato sobre a realidade – é caracterizado por Lukács de “objetivação”.

Para tanto, a distinção entre a consciência que operacionalizou a prévia-ideação e o objeto elaborado se interpõem duas relações fundamentais: uma delas se refere à prévia-ideação, pois, sem esta, o objeto não poderia existir, isto é, o objeto assim constituído é a ideia objetivada. A segunda relação se dá entre a consciência que operou a prévia-ideação e o objeto, pois predomina, neste caso, uma efetiva distinção que se dá no plano do ser.

Aqui nos interessa apenas estabelecer que Marx entendia a consciência como um produto tardio do desenvolvimento do ser material. Para uma filosofia evolutiva materialista, ao contrário, o produto tardio não é jamais necessariamente um produto de menor valor ontológico. Quando se diz que a consciência reflete a realidade e, com base nisso, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não – como se supõe a partir das supra-citadas visões equivocadas – que ela é carente de força (LUKÁCS, 2007, p. 227).

Podemos compreender o desempenho da subjetividade, quando consideramos seu papel de reflexo sobre a realidade, cuja dimensão é imprescindível ao processo de prévia-ideação ao efetivar os atos de trabalho. Sendo assim, não se trata apenas da realização de uma cópia da realidade abstraída pela consciência, mas de uma forma

² Para Lukács, portanto, existem três esferas ontológicas distintas: a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida; o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta (LUKÁCS apud LESSA, 1996, p. 16).

determinante desenvolvida pelo ser social ao sobrepujar a materialidade em busca da realização de uma objetividade.

Portanto, subjetividade (consciência) e objetividade estão intrinsecamente articuladas enquanto categorias mediatizadas pelo processo de trabalho, onde a teleologia desencadeia a causalidade dada em causalidade posta. Todavia, consideramos que subjetividade/objetividade têm o mesmo peso ontológico para Marx, são interdependentes e cruciais no âmbito de uma nova objetivação.

Quando nos referimos que há uma distinção entre o indivíduo, portador da prévia-ideação, e o objeto criado no processo de objetivação, queremos destacar o fundamento ontológico da categoria *exteriorização (Entäusserung)*³. Ao idealizar o que será objetivado, o indivíduo procura assegurar que tanto a natureza quanto ele particularmente comportar-se-ão da forma prevista na prévia-ideação; isto é, na elaboração de um objeto é decisiva a participação da natureza (os materiais e as ferramentas a serem utilizadas) e das habilidades pessoais (técnicas e conhecimentos) no processo de objetivação. Portanto, ao terminar a construção do objeto, não somente a objetividade externa do indivíduo, mas também sua subjetividade passaram por uma transformação; é provável que novos conhecimentos e habilidades fossem acrescentadas, também novas necessidades empreendidas.

Nesse sentido, a categoria da exteriorização é o momento do trabalho em que a subjetividade, enriquecida pelos conhecimentos e habilidades aprimorados historicamente é confrontada com a objetividade a ela externa, isto é, a causalidade, natureza. Por meio deste confronto, poderemos constatar a validade dos conhecimentos desenvolvidos, como também desenvolver novos conhecimentos à medida que novas necessidades surjam.

Com efeito, o ser social devidamente constituído se deu a partir do fundamento do trabalho, portanto, o trabalho torna-se protoforma de toda práxis social, sua forma originária na distinção desse ser em relação as outras espécies existentes.

Engels compreendeu que é pelo trabalho que o homem atingiu o processo de humanização. Investigou os antecedentes biológicos que o trabalho desenvolveu a partir

³ No Brasil, entre os estudiosos de Lukács há uma questão ainda não resolvida acerca da melhor tradução para os termos *Entäusserung* e *Entfremdung*. Podemos concordar com autores como Leandro Konder e Nicolas Tertulian, entre outros, que preferem à tradução exteriorização à alienação; outros, todavia, preferem alienação e estranhamento. Neste caso, optamos pela escolha dos autores citados, pois entendemos ser a opção que melhor adequa-se ao presente texto, até porque observamos outros escritos mais recentes com essa tradução.

do “salto” do animal ao homem e que se comprova na função diferente que a mão já exerce na vida do macaco:

E posto que a posição ereta havia de ser para os nossos peludos antepassados primeiro uma norma, e logo uma necessidade, daí se depreende que naquele período as mãos tinham que executar funções cada vez mais variadas. Mesmo entre os macacos existe já certa divisão de funções entre os pés e as mãos. [...] enquanto trepavam, as mãos eram utilizadas de maneira diferente que os pés. As mãos servem fundamentalmente para recolher e sustentar os alimentos, como o fazem já alguns mamíferos inferiores com suas patas dianteiras. Certos macacos recorrem às mãos para construir telhados entre os ramos, para defender-se das inclemências do tempo. A mão lhes serve para empunhar garrotes, com os quais se defendem de seus inimigos, ou para os bombardear com frutos e pedras. Quando se encontram prisioneiros realizam com as mãos várias operações que copiam dos homens. Mas aqui precisamente é que se percebe quanto é grande a distância que separa a mão primitiva dos macacos, inclusive os antropóides mais superiores, da mão do homem, aperfeiçoada pelo trabalho durante centenas de milhares de anos (2004, p. 2).

De acordo com Engels, mesmo com a observação destes fenômenos preliminares e de preparação, até aqui se dá um salto, por meio do qual nos distanciamos da esfera da vida orgânica. Por conseguinte, ocorre uma superação da esfera biológica de ordem qualitativa e de caráter ontológico. Para tanto, o referido autor prossegue ainda na comparação da mão do macaco com relação à mão humana: “O número e a disposição geral dos ossos e dos músculos são os mesmos no macaco e no homem, mas a mão do humano selvagem mais primitivo é capaz de executar centenas de operações que não podem ser realizadas pela mão de nenhum macaco. Nenhuma mão simiesca construiu jamais um machado de pedra, por mais tosco que fosse” (Ibidem, p. 2).

Com efeito, entendemos que as funções para as quais nossos antepassados foram adaptando suas mãos, ao longo de milhares de anos, prolonga o período de transição do macaco em homem e que só puderam ter, a princípio, funções sumamente simples e pouco desenvolvidas. Logo, os selvagens, mesmos aqueles que ainda se encontravam no estágio mais primitivo, ou seja, mais próximos da animalidade, são considerados muito superiores àqueles seres do período de transição. Engels ainda destaca que, bem antes da escolha da primeira lasca que foi transformada em machado pela mão do homem, transcorreu um tempo histórico considerado inimaginável por nós da era contemporânea, mas que já tinha sido dado o passo decisivo: “a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração” (Ibidem).

Compreendemos que o salto não se deu de forma simples e gradual, mas caracterizou-se pela ruptura de um dado tempo e de um ser que se diferenciou de outros seres biológicos, através do trabalho. No entanto, todo salto impõe uma mudança qualitativa e estrutural do ser, em que a fase originária já está constituída de determinadas premissas e possibilidades das futuras fases com características superiores, mas estas não podem evoluir a partir de um processo linear e de firme continuidade. O fenômeno do salto ocorre pela ruptura nessa continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento repentino e gradual, num período de tempo imensurável, da nova forma do ser assim constituída.

Desta feita, o salto corresponde, mormente ao estágio negativo dessa ruptura, de fato se refere ao momento de negação da esfera ontológica anterior. Todavia, entendemos que a análise categorial do novo ser não se esgota no salto, mas exige um longo e contraditório processo de construção das novas possibilidades, da nova legalidade, das novas relações que aí serão gestadas e que caracterizam o complexo nascente. Portanto, nesse processo, afirmamos a positividade do novo ser e a importância do salto, pois, sem este, o novo ser não poderia se consubstanciar. Sendo assim, conforme Engels,

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade (Ibidem, p. 3).

É apenas no interior do trabalho que demonstramos seu caráter fundante. É no trabalho, o único lugar que podemos evidenciar ontologicamente a presença de um autêntico pôr teleológico enquanto momento singular de efetivação da realidade material. Igualmente, a relação dialética entre teleologia (capacidade de projetar e pôr finalidade de uma ação) e causalidade (a natureza) caracteriza a intrínseca relação que corresponde à essência do trabalho no pensamento lukacsiano. Na íntegra, o que nos permite entender com a devida clareza é que, no contexto da ontologia lukacsiana, a teleologia, para além de ser um epifenômeno do desenvolvimento social, constitui-se uma categoria objetiva e ontológica. Sendo assim, sob esse prisma, tal categoria é assegurada pela essência humana, pois a essência do homem é definida pelo trabalho.

Por isso, acrescenta Lukács, ao citar a visão de pensadores como Aristóteles e Hegel acerca da dimensão teleológica do trabalho, que

O problema, porém, é que a posição teleológica não foi entendida – nem por Aristóteles nem por Hegel – como limitado ao trabalho (ou mesmo num sentido ampliado, mas ainda legítimo, à práxis humana em geral). Ao invés disso, ela foi elevada à categoria cosmológica universal. A consequência disto é que toda a história da filosofia é perpassada por uma relação concorrencial, por uma insolúvel antinomia entre causalidade e teleologia – cujo pensamento foi sempre e profundamente influenciado pela atenção que ele dedicava à biologia e à medicina – o fascinou de tal modo que o fez atribuir, no seu sistema, um lugar central à teleologia objetiva da realidade. Também é sabido que Hegel percebeu o caráter teleológico do trabalho em termos ainda mais concretos e dialéticos que Aristóteles fez, por seu lado, da teleologia o motor da história e, a partir disto, de toda sua concepção de mundo (1981, p. 7).

Ademais, ao se alterar o existente a partir da objetivação de uma prévia-ideação, conseqüentemente, abre-se um leque de possibilidades, isto é, resultados inesperados que desencadeiam novas necessidades e novas formas para satisfazê-las. É importante destacar a relevância do acaso, pois, ao imprimir uma ação no mundo objetivo, interferimos numa realidade que tem sua razão de ser em si mesma. Seu próprio movimento, portanto, decorre um “período de consequências”, afirmado por Lukács em que novas formas de ser emergem e uma nova legalidade impõe-se.

Observamos que Lukács recorreu a Aristóteles para compreender os nexos entre teleologia e causalidade a partir do fundamento do trabalho. Vale dizer e destacar que

A causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo e que mantém este caráter mesmo quando uma série causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência; a teleologia, ao contrário, por sua própria natureza, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece um fim (Ibidem).

Em Marx, o trabalho não é entendido como uma das diversas formas fenomênicas da teleologia em geral, mas, no entanto, toma por base a protoforma do ser social, que é o trabalho – parte movida e motora deste mundo –, pelo qual possibilitou o desenvolvimento da espécie humana. Na realidade, por ser uma categoria fundante, o trabalho só pode existir no interior do ser social, ontologicamente falando, não é uma categoria da natureza, mas porque, com o desdobramento e a interrelação com a totalidade social, constitui o processo germinativo da produção das necessidades e das possibilidades que eclodiram no desenvolvimento histórico do gênero humano.

Com efeito, ao estudar o desenvolvimento do homem (desde sua origem, mas partindo da sociedade capitalista), Marx descobre o intrincado que envolve as relações sociais numa situação historicamente posta e suas contradições do sistema capitalista moderno, cujo fundamento dessa sociedade encontra-se no trabalho explorado. Portanto, ao destacar a importância da centralidade ontológica do trabalho, pelo qual o possibilitou elucidar como os homens produzem todas as relações e complexos sociais, principalmente a sua essência, que não é uma dádiva divina ou natural; nem é algo que preceda a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. Dito de outro modo o que o homem é, compõe-se pela sua atividade produtiva, o trabalho.

Desta feita, a particularidade revelada por Marx acerca do fundamento do trabalho constitui uma dimensão fundamental na sua tese revolucionária, pois passa a ser compreendida inicialmente como uma atividade originária da própria existência dos homens enquanto seres sociais. O homem é verdadeiramente humano através do trabalho, sua atividade vital. É somente desse modo que os homens satisfazem suas necessidades mais fundamentais; entretanto, o ser social não se restringe à sua existência e à sua atividade unicamente na busca contínua de satisfação de carências materiais. A capacidade produtiva humana vai além disso, isto é, evolui da esfera de simples satisfação de necessidades físicas e materiais e avança a uma esfera de livre criação, sendo que esta só se efetiva através do ato de trabalho.

Assim sendo, essa atividade constitui o momento fundante que possibilitou aos homens e às mulheres a satisfação material das suas necessidades de sobrevivência e coloca-os num outro patamar de desenvolvimento. É a partir do trabalho, ato distinto das outras diferentes espécies de seres, que os homens decididamente avançam na consecução de um ambiente e de uma história cada vez mais determinada pela práxis humana e cada vez menos determinada pelas leis da natureza. Para tanto, corroborou no que Lukács convencionou de salto ontológico, isto é, na processualidade constitutiva no devir dos homens, pelo qual constitui o fundamento da gênese do ser social.

Nesse sentido, compreendemos, então, que o trabalho é algo substantivamente qualitativo, pois, como objetivação, possibilitou – num processo de automediação do homem com a natureza – a distinção essencial entre o ser e as outras dimensões ontológicas, pelas quais o libertou do determinismo biológico. Para Marx, “o trabalho é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana” (2004, p. 14).

Podemos assim demarcar que a principal diferença entre o ser social e as outras espécies encontra-se por um lado no determinismo biológico, em que a atividade vital centra-se nela mesma. O homem, mormente, defronta-se livremente com a sua atividade, e é esta um objeto da sua própria vontade e de sua consciência. Para Marx, a consciência não é apenas sensorial e instintiva, mas a apropriação objetiva do mundo, de suas formas, dos outros seres e de si mesmo. Portanto, sua atividade vital se caracteriza pelo predomínio da consciência, de modo que em tal atividade, no caso o trabalho, o homem é sujeito de um processo de formação e transformação, tanto no que diz respeito ao seu interior quanto no sentido externo, numa intrínseca relação consigo, com o conjunto dos outros homens e com a realidade sensível.

Com efeito, o homem, através do trabalho, extrai da natureza a matéria prima que lhe é necessária para a efetivação de sua atividade, pois, sem a natureza, o homem nada cria. A natureza é o pressuposto para toda atividade humana. Dela há toda a possibilidade de concretização e de satisfação das nossas necessidades, criando-se coisas que não existiam antes, objetos que não são imediatamente encontrados, isto é, produtos artificiais, sobretudo, instrumentos destinados a facilitar a apropriação dos elementos já prontos da natureza. Por conseguinte, são elaborados na forma de necessidades que se vão criando num processo sem fim. Para Vásquez,

O homem só existe na relação prática com a natureza. Na medida em que está – e não pode deixar de estar – nessa relação ativa, produtiva, com ela, a natureza lhe é oferecida como objeto ou matéria de sua atividade, ou como resultado desta, isto é, como natureza humanizada. [...] a natureza apenas se apresenta em unidade indissolúvel com sua atividade, considerá-la por si mesma, à margem do homem, é considerá-la abstratamente. A natureza é, então, a natureza sem sua marca; ou seja, é o vazio do humano, ou a presença de um mundo não humanizado. Só se dá essa natureza em si porque falta o humano. Mas isso só pode se dar em uma relação exterior, abstrata, já que o homem, como ser ativo, prático, só existe para ele no momento em que deixa de ser pura natureza, na medida em que a transforma e humaniza com seu trabalho (2007, p. 129-130).

Novamente, destacamos que o trabalho, como objetivação, diferencia-se das atividades generalizadas dos outros seres vivos, pois sabemos da estruturação organizacional de certas colônias de insetos e de vários grupos de animais – como as abelhas, os pássaros e alguns primatas – que produzem. Entretanto, esses seres estão atrelados ao determinismo biológico. A repetição instintiva é impulsionada pela própria estrutura orgânica, de modo a satisfazer de forma imediata as necessidades individuais e as de sua espécie, não deixando nada para a posteridade.

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga, etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente, para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo (MARX, 2004, p. 85).

Com relação à produção, esta só tem significado a partir da criação de um mundo objetivo, mas só o homem é capaz de produzi-lo. O animal tem necessidades e, de certa forma, também produz. No entanto, podemos entender que a necessidade e a produção vão se dar para o animal, conforme Marx, de forma direta, imediata e unilateral, isto é, encontra-se sob o determinismo instintivo, imerso em sua própria natureza. Já o homem libertou-se das suas carências físicas imediatas, tornando-se um ser genérico consciente, cujas ações se caracterizam por serem cada vez mais humanizadas.

Com efeito, podemos dizer que a atividade produtiva do homem rompeu com o padrão natural e determinista das outras espécies, pois o salto ontológico proporcionou a fabricação e a utilização de instrumentos, a exigência de habilidades e conhecimentos, e a diversificação no atendimento das necessidades, sempre na produção de algo novo. Essa produção do novo pressupõe a impressão do pôr teleológico sobre a causalidade dada na esfera da necessidade e a possibilidade de realização desta, proporcionando o distanciamento daquele momento predominante originário – da escolha da primeira pedra na confecção de um machado – a formas mais complexas de produção da vida.

No entanto, a característica predominante é que essa atividade é livre, consciente, produtora de novas possibilidades de existência. Para Marx,

O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem vontade vital consciente [...], distingue o homem imediatamente da atividade vital do animal. [...] ele é genérico [...] é um ser consciente, isto é, a sua vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque a sua atividade é atividade livre (Ibidem, p. 84).

A partir do momento em que Marx considera o trabalho como atividade essencial do homem, este se manifesta como ser genérico, produtor da sua existência, da qual toma consciência – prévia-ideação nos atos postos – funda-se enquanto ser social. O gênero humano, ao se desenvolver, desenvolve intrinsecamente a sua autoconsciência, o seu ser-para-si, cujo eixo nodal se constitui no desdobramento de

eventos cada vez mais equidistantes das legalidades estruturadas pela natureza. Desde o momento em que o homem torna-se sujeito de uma atividade livre e consciente, constitui-se como ser livre e universal. É nesta condição que encontramos o único espaço para afirmar que o homem, enquanto sujeito coletivo, faz a sua história, diferentemente de qualquer ser da natureza.

Com efeito, podemos endossar que, além de transformar o mundo objetivo, a atividade laborativa pressupõe, portanto, uma consequência basilar: ao finalizar um ato de trabalho, o sujeito não é mais o mesmo, pois transcorreu uma autotransformação. A particularidade dessa proposição encontra-se no fato de que, ao construir o mundo objetivo, o sujeito também se constrói. Transformando a natureza, os humanos se transformam e se distanciam de uma natureza puramente física, desencadeando-se uma sequência de acontecimentos que articulam-se imediatamente em novos conhecimentos, e estes conhecimentos, por sua vez, mais complexos formam também uma consciência mais enriquecida.

De posse dessas considerações, sustentamos que o ser-para-si do gênero humano somente se consubstancia à medida que suas ações – historicamente determinadas – empreendem sobre uma realidade que exige respostas de necessidades postas; diante de tal propósito, destacamos o impulso detonador desse processo que é a tendência sempre universalizadora, cujo fundamento é o trabalho.

Nesse sentido, o homem, através do trabalho, produz sua existência material. O produto do trabalho é a concretização da atividade humana, além da sua efetivação. A partir do intercâmbio homem/natureza – de modo ineliminável – dá-se o salto ontológico necessário à existência do gênero humano, isto é, foi necessário acoplar uma complexa hierarquia de objetos artificiais, de modo que se tornaram imprescindíveis no âmbito da satisfação das necessidades físicas primárias.

Podemos compreender que os processos físicos naturais não constituem conteúdo determinante na elaboração da história da humanidade, mas nossos atos elaborativos consubstanciam-se por serem essencialmente sociais, pois estamos diante de um ser que se constitui cada vez mais articulado e portador de uma consciência, cuja tendência é a generalização no âmbito da reprodução social.

Nos *Manuscritos de 1844* (MARX, 2004), o trabalho constitui uma determinação ontológica fundamental para a humanidade, pois toda a história até aqui engendrada foi e é mediatizada por ele. O ato de trabalhar, enquanto atividade produtiva – mediação homem e natureza –, possibilitou assegurar um modo de existência

humanizado, que o capacitou para atingir uma complexa hierarquia de necessidades que não mais se limitavam apenas a carências físicas, mas toda uma ordem causal foi desencadeada no intuito de prescindir o desenvolvimento do gênero humano.

Sob esse prisma, a partir da ontologia marxiana, através do trabalho, sucede o salto ontológico, o qual foi determinante no devir do gênero humano, pois no trabalho ocorre uma dupla transformação: a da natureza e a do próprio homem a partir da natureza dada, materialidade na forma de materiais crus, propiciando a elaboração de objetos artificiais, úteis às necessidades do homem. Por conseguinte, Marx afirma que o homem vive da natureza. Isso significa dizer “que a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é parte da natureza” (Ibidem, p. 84).

Com efeito, podemos elucidar que o homem só existe numa relação prática e contínua com a natureza. Ademais, na medida em que imprime sua marca humanizadora, através da sua atividade produtiva, o trabalho, que lhe permite empreender um modo humano de existência cada vez mais determinado, denota-se assim, o claro afastamento das barreiras físico-naturais elevando-o a um patamar mais desenvolvido socialmente.

A perspectiva humanizadora, diferentemente da dimensão da natureza, pressupõe o homem e sua atividade. Esta se constitui em um atributo do homem em virtude de sua atividade ser produtiva e intrinsecamente automediadora. De fato caracteriza-se por ser *conditio sine qua non* na formação do ser social, pois, como já destacamos, o ato de confrontar a natureza a fim de produzir novos objetos, novas possibilidades são reorganizadas no objetivo de responder à realidade já constituída por critérios anteriormente dados pela causalidade e que novamente – no sentido ontológico – apresenta-se em outro patamar de desenvolvimento – de modo que os primeiros humanos, que elaboraram a primeira ferramenta rústica (de pedra lascada, polida e madeira), distanciaram-se da ferramenta elaborada (da matéria ferro extraída do interior da terra) nos diversos momentos históricos vividos pelo gênero humano.

A relação entre o homem e a natureza é “automediadora” num duplo sentido. Primeiro, porque é a natureza que se media consigo mesma no homem. E em segundo lugar, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro de seus aspectos ontológicos duais, *a natureza media a si mesma com a natureza*; e sob o segundo aspecto ontológico em

virtude de que a atividade produtiva é inerentemente atividade social –, o homem medeia a si mesmo (MÉSZÁROS, 2006, p. 81).

Desse modo, o trabalho, no seu aspecto ontológico, é uma atividade essencial ao homem e possibilita a formação de sua consciência. Compreendemos o amplo vínculo que Marx faz da produção e da reprodução da vida humana como o problema crucial, pelo qual emerge – tanto no que diz respeito ao próprio homem como todos os seus objetos, relações, afetos etc. – a dupla determinação de uma ineliminável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa mesma base. Portanto, para Marx,

Assim como plantas, animais, pedras, ar, luz, etc., formam teoricamente uma parte da consciência humana, em parte como objetos da ciência natural, em parte como objetos de arte – sua natureza inorgânica, meios de vida espirituais, que ele tem de preparar prioritariamente para a fruição e para a digestão – forma também praticamente uma parte da vida humana e da atividade humana (2004, p. 84).

No processo de trabalho, como já afirmamos, projeta-se algo novo, um objeto, resultado de uma objetivação, pois na criação desse objeto – consciência objetivada –, o homem organiza, planeja e efetiva o produto do seu trabalho. Logo, sabe de todo o procedimento, desde a idealização até as possíveis possibilidades do objeto. Também, tal processo é cumulativo, pois contém o ato-gênese de toda uma experiência histórica de muitas gerações que foram se acumulando e sendo estendidas às futuras gerações.

Com efeito, podemos exemplificar, acerca dos instrumentos de trabalho, a história do machado que é, por um lado, resultado imediato de quem o produziu. Dessa forma, contém o trabalho objetivado de uma pessoa ou de várias pessoas que colaboraram em sua produção. Todavia, por outro lado, concordamos que tal instrumento é também objetivação da atividade humana, sobretudo, é resultado da história de sucessivas gerações de machados, sendo que, no percurso de sua história, foi sofrendo inúmeras transformações e aperfeiçoamentos, prescindida pela exigência do trabalho humano. Portanto, uma objetivação é sempre síntese do trabalho humano, isto é, o trabalho, enquanto atividade humanizadora, proporciona ao homem uma transformação de si mesmo, internamente, e dos demais sujeitos que compõem a história da humanidade.

Nessa perspectiva, o trabalho é consciência objetivada – distinta da atividade de outros seres vivos, e que está na base da constituição espiritual do homem, do gênero humano. É a concretização da atividade humana no agir sobre a realidade. De fato, o trabalho só existe no plano material a partir de sua efetivação. Ademais, de acordo com

a teoria marxiana, o ser humano foi se diferenciando das outras espécies de animais a partir do fundamento do trabalho. Em suma, o homem se diferencia das outras espécies animais a partir da relação entre homem e natureza, isto é, da atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio. Para tanto, Marx e Engels, na obra *A Ideologia Alemã*, afirmam que, “Para que os homens consigam fazer história, é absolutamente necessário, em primeiro lugar, que se encontrem em condições de poder viver; de poder comer, beber, vestir-se, alojar-se etc. A satisfação das necessidades elementares cria necessidades novas, e a criação de necessidades novas constitui o primeiro ato da história” (1998, p. xxv).

Com efeito, podemos afirmar que não há sociedade que possa se reproduzir sem garantir a sobrevivência biológica dos indivíduos que a compõem, de modo que a capacidade humana de fazer história está intrinsecamente relacionada com a propositura social em extrair da natureza os produtos necessários à existência do gênero humano. Ademais, foi somente pela garantia das objetivações, isto é, do ato de trabalho numa determinada materialidade, das quais se desencadearam infinitas possibilidades, tanto na perspectiva sistemática de organização da consciência acerca de si mesmos, quanto sobre a natureza que de fato, decorreu a complexificação do mundo dos homens. Para Lukács,

Somente no trabalho, quando põe os fins e os meios de sua realização, como um ato dirigido por ela mesma, com a posição teleológica, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis. O que significa que, na medida em que a realização de uma finalidade torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou um tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno (1981, p. 22).

Nesse sentido, podemos delinear os traços essenciais que advogam o processo de efetivação do trabalho, o que pressupõe a sua exteriorização, momento necessário e positivo, no qual, o homem, a partir dos seus desejos, de suas ações, apropria-se da natureza, disposto a elaborar materialmente em resposta à satisfação de necessidades postas – que não se dão apenas no plano individual, mas também estendem-se ao plano da universalidade –, produzindo sua existência, criando a consciência de que é um ser social, pois exerce uma atividade livre e consciente. Por conseguinte, o homem se vê como ser em-si e evolui de ser em-si para o ser para-si, num processo de contínua

transformação e autotransformação proporcionado pelo desenvolvimento cada vez mais mediado pela capacidade social. Enquanto os animais somente produzem e apenas constroem adaptando-se à natureza, de acordo com seus instintos determinados geneticamente e para a satisfação da fome, da sede, do abrigo e da procriação. O homem, ao romper com as barreiras biológicas, saltou para um patamar qualitativo superior em que consegue produzir de acordo com os padrões de todas as espécies, superando-os ainda, aprende como aplicar o padrão adequado à efetivação do objeto – e até mesmo estabelecer parâmetros estéticos (MARX, 2004, p. 85).

Em Lukács (1981), o trabalho não constitui apenas um ato decisório. É aqui que a alternativa enquanto possibilidade de escolha – num processo de desenvolvimento do ato produtivo, num nível cada vez mais evoluído, ou seja, não só na escolha da pedra a ser usada como instrumento, dado aferido nos primórdios da história do homem primitivo, mas, por sua vez, para que se torne mais adequada para o trabalho – é submetida a um novo processo de elaboração, novamente um instrumento distinto e que será apropriado pelas gerações futuras. Desse modo, a busca entre alternativas presentes na práxis social encontra-se fortemente apoiada a partir de decisões entre alternativas, que se apresentam na materialidade. Assim, ainda na perspectiva lukacsiana,

Quando o trabalho é realizado num sentido ainda mais próprio, a alternativa mostra ainda mais claramente a sua verdadeira essência: não é apenas um único ato de decisão, mas um processo, uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas. Não se pode deixar de perceber, quando se reflete, ainda que rapidamente sobre qualquer processo de trabalho – mesmo o mais primitivo – que nunca se trata simplesmente da execução mecânica de uma finalidade natural interna do “se... então”. No trabalho, ao contrário, como já vimos, não só o fim é teleologicamente posto, mas também a cadeia causal que o realiza deve transformar-se em uma causalidade posta. Com efeito, tanto o meio como o objeto, e si mesmos são coisas naturais sujeitas à causalidade natural e somente na posição teleológica, somente por seu intermédio, embora permanecendo objetos naturais, podem receber a qualidade socialmente existente de ser postos no processo de trabalho (LUKÁCS, 1981, p. 29-30).

Circunscreve-se aqui, portanto, *in nuce*, “a gênese ontológica da liberdade”, que podemos demonstrar que ela se põe pela primeira vez na realidade como alternativa no próprio interior do trabalho. No nosso entendimento, é somente a partir da ontologia marxiana que passamos a elucidar a verdade sobre a importância do papel que a liberdade exerce nos atos de trabalho, pois afirmamos que a característica constitutiva do ser social dá-se fundamentalmente pelas escolhas entre alternativas (infinitas possibilidades de realização), sobretudo plasmadas pelas determinações objetivas da

materialidade. Sendo assim, a liberdade se apresenta como uma categoria de escolha entre as possibilidades que melhor se adequam à inserção humana na realidade.

Por isso, essa alternativa se repete constantemente ao longo do processo de trabalho: cada movimento singular, no processo de fiar, de raspar, etc, deve ser pensado corretamente (deve apoiar-se num reflexo correto da realidade), orientado corretamente para o fim, executado de modo correto com as mãos, etc. Quando isto não acontece, a causalidade posta deixará de operar a cada momento, e a pedra voltará à sua condição de simples objeto natural, sujeito a causalidades naturais, nada mais tendo em comum com os objetos e os instrumentos de trabalho. De modo que a alternativa se amplia até ser a alternativa de uma atividade certa ou errada, de modo a dar origem a categorias que somente se tornam formas da realidade no processo de trabalho (Ibidem, p. 30).

Desta feita, de posse dessa contextura, Lukács endossa sua fundamentação acerca da liberdade trazendo a discussão problematizada por Engels no *Anti-Düring de 1877*, Parte I, Cap. XI, no qual ele destaca que a liberdade pressupõe o conhecimento da materialidade dada e as possibilidades de escolha ao se estabelecer uma determinada finalidade. Portanto, segundo ele,

A liberdade não reside, pois, numa sonhada independência em relação às leis naturais, mas na consciência dessas leis e na correspondente possibilidade de projetá-las racionalmente para determinados fins. Isto é verdade não somente para as leis da natureza exterior, mas também para as leis que presidem a existência corporal e espiritual do homem. [...] o livre arbítrio não é, portanto, [...] senão a capacidade de decisão com conhecimento de causa (1979, p. 95-96).

Com efeito, segundo Lukács, ainda na esteira de Engels, a partir de sua afirmação no reconhecimento de que a categoria da liberdade somente se sustenta enquanto ato essencialmente social, sobretudo e intrinsecamente, na relação entre teleologia e causalidade, que caracteriza as objetivações humanas. A liberdade, por sua vez, tem seu fundamento na transformação da realidade pelo ato de trabalho, ou seja, atua como alternativa engendrada no trabalho em algo substantivamente novo, que não existia, mas figurava no plano da consciência e que se objetivou. Lukács apregoa isso, quando diz que

O meio e o objeto do trabalho funcionam somente sobre a base imanente própria das leis naturais, dos quais [porém] alteram as funções; no processo do trabalho não pode haver nenhum movimento que não seja, enquanto movimento, determinado biologicamente. Não obstante isto, no trabalho surge um complexo dinâmico cujas categorias decisivas – basta recordar a posição teleológica – são, frente à natureza, algo de radicalmente e qualitativamente novo. [...] faz parte da essência do trabalho e, com maior razão, de outros tipos de práxis social que se desenvolve através dele, dar

sempre vida a novas formas, cada vez mais complexas, mediadas de modo cada vez mais em um ambiente criado por ele próprio enquanto ente social, e a natureza aqui parece predominantemente como objeto da troca orgânica com a natureza (2009, p. 128).

Até agora caracterizamos o trabalho enquanto ato fundante que articula teleologia e causalidade numa dada materialidade na produção do novo. Também procuramos aprimorar todo um complexo de mediações que se insere na objetivação desse novo que, como última consequência, possibilitou o afastamento das barreiras biológicas que culminaram num salto fundamental no devir-humano dos homens, já devidamente enriquecido por práticas cada vez mais humanizadas.

Nesse sentido, Marx, em *O Capital* (2006), Capítulo I, revela a dimensão onto-histórica do trabalho quando parte da investigação acerca da sociedade capitalista, expondo desde a teoria do valor ao complexo misterioso da mercadoria. Na verdade, o estudo marxiano trata do desvelamento da mercadoria enquanto categoria econômica típica da sociedade burguesa. Tal análise se destaca por apresentar duas realizações teóricas: o momento onto-histórico do trabalho como constitutivo do ser social e a perspectiva do caráter econômico-social privado da sociedade burguesa, cuja forma generalizada é a mercadoria.

Por conseguinte, na elucidação acerca do momento ontológico do trabalho, já tão amplamente burilado, mas não completamente esgotado, afirmamos, diante da envergadura de nossa investigação, temos avançado na compreensão de que o fundamento da constituição do ser social tem sua gênese no trabalho. Desse modo, em determinado momento histórico, sob o modo de produção burguês, a mercadoria destaca-se pelo seu valor de troca.

Para tanto, na investigação da mercadoria e de seu valor, Marx parte das múltiplas determinações em que esta se apresenta, desde a complexa relação de troca, prescindida pelo valor de uso na sua forma mais simples, até, finalmente, à forma pela qual a mercadoria alcança nas sociedades mais desenvolvidas, sobretudo, a sociedade propriamente burguesa, já com a introdução do dinheiro nas relações sociais.

Eu nunca parto dos “conceitos”, e, portanto do “conceito de valor” [...] Eu parto da forma social mais simples na que se corporifica o produto do trabalho na sociedade atual, que é a mercadoria. Analiso-a e o faço fixando-me especialmente na forma sob a qual ela se apresenta. Descubro, assim que “mercadoria” é, por um lado, na sua “forma material”, um objeto útil ou em outras palavras, um valor-de-uso e, por outro, encarnação do valor-de-troca e, desde este ponto de vista, “valor-de-troca” ela própria. Sigo analisando o “valor-de-troca” e descubro que ele não é mais do que uma “forma de

manifestar-se”, uma maneira especial de parecer o valor contido na mercadoria, razão pela qual procedo à análise deste último. (MARX apud RABELO & MENDES SEGUNDO, 2004, p. 32)

Em nossa leitura, observamos que Marx, no primeiro capítulo do livro *O Capital*, afirma que todo conteúdo da riqueza das sociedades capitalistas “configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza” (2006, p. 57). Desse modo, sua investigação sai da determinação fenomênica do objeto e desvela a duplicidade entre valor de uso e valor de troca vista numa determinada sociabilidade. Partindo desses princípios, Marx aprofunda suas análises quando diz que:

A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção (Ibidem).

Com efeito, Marx decompõe a mercadoria nos aspectos constitutivos: valor de uso e valor de troca. Como valor de uso, a mercadoria se destaca por apresentar duas características fundamentais, a saber: a qualidade e a quantidade, substancialmente contidas no conteúdo material da riqueza, presentes em qualquer forma de sociabilidade, organizadas de acordo com o padrão de desenvolvimento dessa estrutura social. Enquanto valor de troca, a mercadoria passa a ser aferida a partir de uma relação estabelecida na quantidade de diferentes valores de uso. Consideramos tal fato por se tratar de uma sociedade onde suas relações sociais se caracterizam pela mediação da troca de mercadorias. “Nesta relação quantitativa dos valores de uso, as mercadorias mostram a mesma grandeza ou uma grandeza em comum, pois são avaliadas e comparadas pelo tempo de trabalho necessário para serem produzidas. Na relação qualitativa, as mercadorias de diferentes utilidades são reduzidas a uma mesma unidade de igual substância: o trabalho humano” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 37).

Sendo assim, compreendemos que a mercadoria em seu complexo de determinações, tomando o aspecto constitutivo – valor de uso –, somente assume este caráter quando encontra utilidade ou consumo. “Os valores-de-uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela” (MARX, 2006, p. 58). No entanto, enquanto valor de troca, entrevendo o grau de complexificação do desenvolvimento pelo qual a sociabilidade venha atingir, os aspectos qualitativos e

quantitativos, também assume padrões de ampla magnitude. Portanto: “Revela-se, de início, na relação quantitativa entre valores-de-uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor-de-troca é inerente, imanente à mercadoria” (Ibidem).

Mormente, consideramos, com base em Marx, que os valores de uso, na relação quantitativa, são trocados entre si, enquanto mercadorias que obrigatoriamente possuem a mesma grandeza. No entanto, as mercadorias são, ao mesmo tempo, possuidoras de qualidades diferentes e, para serem trocadas entre si, têm que ser necessariamente reduzidas a uma unidade de igual substância, que Marx abstrai como uma terceira coisa de modo que “As duas coisas são, portanto, iguais a uma terceira, que, por sua vez, é reduzível, necessariamente, a essa terceira” (Ibidem, p. 59). Mendes Segundo reforça ainda, na esteira de Marx, que,

Se a força de trabalho é uma mercadoria, possui também valor de uso e valor de troca, acompanhado do seu conjunto de características, composto do trabalho em geral e do trabalho abstrato, reduzido a equivalentes de trocas, como o tempo de trabalho socialmente necessário. Ou seja, o produto do trabalho do homem torna-se uma mercadoria e, conseqüentemente, um valor quando se destina à troca, à venda. Nessa relação de troca, todos os trabalhos concretos são reduzidos simplesmente a trabalho, resultante do trabalho abstrato, assalariado, explorado. Marx explica o trabalho concreto como sendo aquela categoria ontológica, fundante, existente em qualquer sociabilidade, em que o trabalho do homem é o componente geral na sua mediação com a natureza (2005, p. 37).

Para tanto, diante de tal contextura, o que podemos abstrair, no tocante às mercadorias, advém não somente de suas propriedades materiais, que na realidade são de qualidades diferentes, mas de serem, em síntese, produto do trabalho humano. Portanto, do intercâmbio das mercadorias, o valor de uso constitui o suporte material do valor, de modo que essa categoria valor caracteriza-se por ser o fundamento essencial no processo da troca. De fato, é na demanda de troca que encontramos a forma necessária de revelação do valor que por sua vez, trata-se de uma elaboração social.

Segundo Lukács, citando Marx, em *O Capital*, em que este examinou como categoria inicial, como “elemento” primário, o valor.

E, em particular, examinou-o tal como ele se apresenta em sua gênese: por um lado, essa gênese nos revela a história de toda a realidade econômica num resumo generalíssimo, em abstrato, reduzida a um só momento decisivo; por outro, a escolha mostra imediatamente a sua fecundidade, já que essa categoria – juntamente com as relações e conexões que derivam necessariamente da sua existência – ilumina plenamente o que de mais importante existe na estrutura do ser social, ou seja, o caráter social da

produção. A gênese do valor descrita por Marx esclarece, de imediato, o duplo caráter do seu método: essa gênese não é nem uma descrição indutiva das fases históricas singulares do desenvolvimento que o levou a adquirir a forma social pura: ao contrário, é uma síntese peculiar de novo tipo, que associa de modo teórico-orgânico a ontologia histórica do ser social com a descoberta teórica das leis concretas e reais (1979, p. 46).

Ainda, sob esse prisma, na perspectiva marxiana, a forma valor, na compreensão de Teixeira constitui a redução de todas as formas de trabalho à sua condição de trabalho humano, citado por Marx como “dispêndio de força humana de trabalho”. Portanto, Marx

Entende-a como a forma que o produto do trabalho do homem adquire na sociedade capitalista: a forma de mercadoria. Mas, sendo a mercadoria uma coisa que se produz para troca, e sendo ela produto do trabalho, a do valor é, na verdade, uma forma específica de socialização dos diferentes tipos de trabalhos despendidos para a produção de valores de troca. [...]. Portanto, a forma do valor é a forma de intercambiamento do trabalho, uma forma específica de igualação de diferentes tipos de trabalho (TEIXEIRA, 1995, p. 83-84).

Podemos compreender, à luz da ontologia marxiana, que a teoria do valor-trabalho é demonstrada por Marx. Para ele, durante o processo de efetivação do trabalho, ocorre a primeira redução qualitativa dos diferentes tipos de trabalho desde as formas mais simples aos trabalhos que exigem uma gama maior de complexidade, numa única forma generalizada, isto é, apenas trabalho. A segunda redução, a quantitativa, vai se dar a partir da relação de troca do trabalho contido na mercadoria, em que o tempo de trabalho socialmente necessário é o determinante do valor.

Para tanto, Marx, ao tratar da mercadoria, já no primeiro capítulo d'*O Capital*, procura demonstrar que, numa sociabilidade regida pelo capital, todas as coisas assumem aparência de mercadoria. Por isso, a mercadoria apresenta-se como uma unidade de dois aspectos: valor de uso e valor de troca de modo que o trabalho aparece como a unidade entre trabalho útil (concreto), “trabalho vivo”, indispensável à produção humana, e trabalho como valor (abstrato), “trabalho morto”, cujo principal objetivo é a autovalorização do capital. “A mercadoria apareceu-nos, inicialmente, como duas coisas: valor de uso e valor de troca. Mais tarde, verificou-se que o trabalho também possui duplo caráter: quando se expressa como valor, não possui mais as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valor de uso. Fui eu quem primeiro analisou e pôs em evidência essa natureza dupla do trabalho contido na mercadoria” (2006, p. 63).

Com efeito, o trabalho concreto tem a característica de conter o valor de uso verificável no produto; portanto, são as utilidades das coisas presentes a partir de um trabalho concreto. Para Chagas, trata-se do

Trabalho útil-concreto [...], atividade de autodesenvolvimento e auto-realização da existência humana, atividade primária, natural, necessária e presente em todas as formas de sociabilidade humana, inclusive na capitalista, pois o trabalho útil-concreto, embora esteja aqui em benefício do capitalista ou sob seu controle, não muda sua essência, que é atividade dirigida, com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais que sirvam para satisfazer as necessidades humanas; o homem não pode viver sem produzir seus meios de subsistência, e só pode produzi-lo na medida em que trabalha; sem trabalho, não é possível, pois, pensar a produção e a reprodução social, ou seja, a vida humana, ou qualquer forma de sociabilidade (2008, p. 2).

Sendo assim, na sociedade capitalista, Marx nos informa que a transformação da mercadoria de objeto útil em valor e que, por conseguinte, é realizada no cotidiano do processo da reprodução social decorre por abstrairmos uma categoria em comum entre duas mercadorias, por exemplo, o ofício de alfaiate e de tecelão, mesmo tratando-se de atividades qualitativamente diferentes, de utilidades e especificidades próprias. As mercadorias produzidas por estes diferentes tipos de ofícios, para serem permutadas, é preciso igualá-las a um fator comum. Ou seja, a mercadoria, para adquirir valor, subtrai-se o caráter útil do trabalho, restando ser apenas “um dispêndio de força humana de trabalho. O trabalho do alfaiate e do tecelão, embora atividades produtivas qualitativamente diferentes, são ambos dispêndio humano produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc. Desse modo, são ambos trabalho humano” (2006, p. 66).

Teixeira, no livro *Pensando com Marx*, destaca que o trabalho abstrato, enquanto resultante de uma dada forma histórica e típica do modo de produção capitalista, não pode ser caracterizado apenas como dispêndio fisiológico de energia. Logo,

Sendo o trabalho abstrato resultado histórico de uma forma específica de organização da produção, ele não pode ser identificado ou traduzido como dispêndio fisiológico de energia. Essa identificação, própria das leituras positivistas, retira da categoria de trabalho abstrato as características histórico-sociais que assim a determinam como trabalho abstrato, e, além disso, entra em contradição direta com a teoria do valor de Marx, porque o valor é uma forma social histórica que assume o produto do trabalho dos indivíduos. Ora, sendo o trabalho abstrato o fundamento do valor, considerá-lo como uma forma a-histórica de trabalho é atribuir ao valor um estatuto natural que regeria por igual toda forma social de produção, o que seria um absurdo para Marx. [...] não pode haver trabalho abstrato sem dispêndio fisiológico de energia, entretanto, esse dispêndio é apenas pressuposto do

trabalho abstrato como os valores de uso são pressupostos necessários do valor de troca, são seu suporte material (TEIXEIRA 1995 p. 70-71).

Podemos afirmar à luz da teoria marxiana, mormente, que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana, no seu sentido útil, é a categoria fundante do ser social. Na forma originária, enquanto atividade produtiva, é mediação eterna entre homem e natureza, em suma, significa trabalho concreto. Na sociabilidade capitalista, o trabalho assume a dimensão de trabalho abstrato, efetivado num processo de produção mais desenvolvido das forças produtivas e que, a partir dessa perspectiva, torna-se assalariado e produtor de mais-valia. Na verdade, não é que o trabalho concreto tenha desaparecido historicamente, mas está subsumido ao trabalho abstrato, que passa a ser a forma de realização alienada, no sentido negativo, do trabalho concreto. Consequentemente, todos os produtos dos trabalhos, produzidos pelos diferentes tipos de ofícios, confrontam-se como mercadorias na lógica do mercado, cuja finalidade é a obtenção de lucros.

Com efeito, uma sociedade onde suas relações sociais se dão pelo intercâmbio mercantil, uma coisa adquire valor quando constitui-se produto do trabalho. Notadamente, um produto enquanto valor de uso somente possui valor, porque nele está plasmado, materializado, trabalho humano abstrato. Desse modo, a natureza do trabalho apresenta-se com essa duplicidade: trabalho concreto (útil), criador de valores de uso, e trabalho abstrato (produtor de valor), somente serve para acumulação do capital. Para tanto: “enquanto criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, em última instância, de manter a vida humana” (MARX, 2006, p. 64-65).

Portanto, o trabalho é o elemento mediador introduzido entre a esfera da necessidade e, a realização desta. Dá-se, nesse sentido, um salto entre o comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico – da completa satisfação imediata das necessidades de manutenção da vida – para, em outro patamar, ser evidenciado um processo de autorrealização da humanidade, pelo qual se estabelece que o trabalho constitua um aspecto ontológico fundante de toda práxis social.

Porém, sob a sociabilidade gerida pelo capital, o trabalho transforma-se em mercadoria, isto é, o trabalho abstrato, que produz valor e mais-valia para aquele que compra a mercadoria trabalho. Desse modo, quando ocorre a relação de troca, retiram-se todas as especificidades do trabalho, diferenciando-as quantitativamente pelo tempo

socialmente necessário na produção, restando apenas força de trabalho, ou “dispêndio fisiológico de energia”. Já o trabalhador, enquanto proprietário da sua força de trabalho, torna-se um instrumento barganhado na relação com o capital. “A força de trabalho vale mais na relação com o capital do que fora dela; o trabalho como equivalente geral se valoriza e autovaloriza o capital. Entretanto, fora dessa relação, o trabalho, como especialização, constitui apenas, do ponto de vista do capital, uma utilidade necessária ao homem na sua sobrevivência” (MENDES SEGUDO, 2005, p. 38).

Podemos afirmar que o trabalho concreto, produtor de valores de uso, isto é, trabalho útil não tenha desaparecido na lógica da produção capitalista, apenas encontra-se subsumido no trabalho abstrato, pois a mercadoria só tem valor se tiver uma utilidade e assim disponibilizada para ser negociada. Por conseguinte, a força de trabalho encontra-se no mesmo patamar frente a qualquer mercadoria disposta à venda no mercado.

1.2. Trabalho estranhado

O trabalho elevado a uma categoria principal, pela qual os homens desenvolveram as sociedades, possibilitou a eles um salto qualitativamente diferente, afastando-os, por sua vez, das barreiras biológicas ao galgarem o patamar de seres sociais. Por isso, Marx discorre acerca do homem, da sociedade e do aspecto central, que é a dimensão do trabalho. Coube a ele se apropriar dos fundamentos, do intercâmbio entre o homem e a natureza, de modo que “o homem, ao produzir, só pode atuar como a própria natureza, isto é, mudando as formas da matéria. Nesse trabalho de transformação, é constantemente ajudado pelas forças naturais” (MARX, 2006, p. 65).

Assim, no livro I de *O Capital*, Marx enfatiza que a atividade produtiva é dirigida e pautada por fins utilitários, na elaboração de objetos que venham dar condições de plena satisfação e sobrevivência ao gênero humano. Para tanto,

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. Não foi, por isso, necessário tratar do trabalhador em sua relação com outros trabalhadores. Bastaram o homem e seu trabalho, de um lado; a natureza e seus elementos materiais, de outro. O gosto do pão não revela quem plantou o trigo, e o processo examinado nada nos diz sobre as condições em que ele se realiza, se sob o látego do feitor de escravos ou sob o olhar ansioso do capitalista [...]. (Ibidem, p. 218).

Entretanto, Marx destaca que o trabalho sob a sociabilidade capitalista moderna assume predominantemente uma forma particular, o trabalho abstrato, cuja base é a propriedade privada dos meios de produção. Suas observações recaem no desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas na indústria, já por volta do século XIX, no qual a riqueza acumulada proporcionava satisfação para alguns e a miséria para outros. Esse fato demonstra que a camada miserável da população que exercia a atividade produtora – e tanto trabalhava quanto vivia de forma degradante e desumana. Nesse contexto, “o processo de objetivação traz consigo o momento do estranhamento, onde a objetivação surge como ‘perda do objeto’, a atividade produtiva torna-se atividade que desrealiza o homem” (CHAGAS, 1994, p. 28).

Marx afirma que

Partimos dos pressupostos da economia nacional. Aceitamos sua linguagem e suas leis. Supusemos a propriedade privada, a separação de trabalho, capital e terra, igualmente do salário, lucro de capital e renda da terra, da mesma forma que a divisão do trabalho, a concorrência, o conceito de valor de troca, etc.; a partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (Macht) e à grandeza (Grösse) da sua produção (2004, p. 79).

Na perspectiva marxiana, os aspectos destacados acima constituem elementos de um período historicamente determinado, de uma sociabilidade posta, pois em nossa compreensão, identificamos a distinção ontológica fundamental entre objetivação, exteriorização e alienação, enquanto categorias identificadas no momento da efetivação do trabalho, contidas nos *Manuscritos de 1844*, obra de juventude de Marx. Em seu texto, ele afirma que a exteriorização é o momento predominante da objetivação; por outro lado, a alienação ocorre numa situação particular da objetivação, ou seja, trata-se do caráter privado que o produto assume como resultado da objetivação do trabalho humano, tornando-se estranho ao trabalhador. Não há uma apropriação entre sua atividade efetiva e o seu produto não lhe pertence. No ato da produção – desde o planejamento até o consumo dos produtos – já se encontra determinado a quem pertence o resultado do trabalho.

Mészáros, ao se dispor a compreender as origens ontológicas de um dos mais graves problemas contemporâneos e, simultaneamente, a desvelar o processo de constituição de uma síntese *in status nascendi*, desenvolvida acerca dos *Manuscritos de 1844*, elabora em sua obra *Teoria da Alienação em Marx* um estudo conceitual do termo

Aufhebung, cujo significado, em alemão, é “transcendência, supressão, preservação, superação (ou substituição) pela elevação a um nível superior” (2006, p. 11). Na verdade, nós não iremos enveredar na discussão desse problema, sob risco de não darmos conta e de nos distanciarmos do nosso objeto. Nesse sentido, decorre a problematização dos conceitos de *mediação de primeira ordem* – que se refere à relação ineliminável entre o homem e a natureza na produção dos bens de existência onde o trabalho exerce o papel fundante nesse processo; e *mediação de segunda ordem* – ou “‘mediação da mediação’ alienada, decorrente da propriedade privada, da troca, da divisão do trabalho” apropriação indevida do produto do trabalho numa sociedade de classe (Ibidem). Portanto,

O conceito de Marx de “atividade” como *prática* ou “atividade produtiva” – identificada tanto em seu sentido *positivo* (como objetivação e autodesenvolvimento humanos, como a automeiação necessária do homem com a natureza), quanto em seu sentido *negativo* (como alienação ou mediação de segunda ordem) – assemelha-se à concepção dos economistas políticos, por ser concebida numa forma sensível. Sua função teórica é, no entanto, radicalmente diferente. Pois Marx compreende que o fundamento não-alienado daquilo que se reflete de uma forma alienada na economia política como uma esfera *particular* é a esfera *ontológica fundamental* da existência humana e, portanto, o fundamento último de todos os tipos e formas de atividade. Assim, o *trabalho*, em sua “forma sensível”, assume sua significação universal na filosofia de Marx. Ele se torna não só a chave para entender as determinações inerentes a todas as formas de alienação, mas também o centro de referência de sua estratégia prática apontada para a superação real da alienação capitalista (MÉSZÁROS, 2006, p. 86).

Com efeito, o trabalho enquanto atividade produtiva – cuja base ontológica constitui o fundamento do ser social – é uma dimensão positiva do processo de exteriorização da atividade produtiva ao se efetivar um objeto para uso e gozo. Por outro lado, a forma privada do trabalho assume um caráter negativo sob o aspecto do trabalho assalariado, tendo em vista uma forma particular de atividade – a historicamente determinada prática socioeconômica da sociedade capitalista (sociedade de classes) – deflagrada pelas relações entre proprietários dos meios de produção e não-proprietários ou apenas donos da força de trabalho. Sendo assim, essas relações se confrontam cegamente e de maneira hostil por meio do mecanismo do mercado.

Para tanto, a forma antagônica na sociedade capitalista apresenta-se sob o aspecto do estranhamento. *A priori* manifesta-se na relação do homem consigo mesmo e com os demais homens e que, na efetivação do trabalho – isto é, trabalho estranho, exterior a si mesmo –, cada homem encara os demais de acordo com os padrões e as relações em que se encontram no âmbito da atividade produtiva. Marx endossa ainda

essa questão ao fazer algumas interrogações: “Se o produto do trabalho me é estranho e enfrenta-me como uma força estranha, a quem pertence então? Se minha própria atividade não me pertence, mas essa atividade estranha, a quem ela pertence?” (2004, p. 86).

No texto dos *Manuscritos de 1844*, Marx conjectura ainda a respeito de “um ser outro que não eu. E quem é esse ser? Os deuses?” (Ibidem). Na verdade, deve-se compreender que a história deixa claro que nas primeiras etapas de produção avançada – por exemplo, a construção de templos, arquedutos, obras monumentais, etc. no Egito, Índia, México –, tal serviço era consagrado aos deuses e o produto do trabalho pertencia a eles. Porém, os deuses nunca foram os únicos donos do trabalho humano; nem o era a própria natureza. Portanto, “que contradição seria também se o homem, quanto mais subjugassem a natureza pelo seu trabalho, quanto mais os prodígios dos deuses se tornassem obsoletos mediante os prodígios da indústria, tivesse de renunciar à alegria na produção e à fruição do produto por amor a esses poderes”? (Ibidem).

Nesse sentido, o enigmático e misterioso ser a quem pertence o trabalho e o produto deste, a quem o trabalho é devotado e para cuja fruição se destina o produto dessa atividade, senão para satisfazer as necessidades do próprio homem. No entanto, sob as rédeas do capital, o trabalho se distancia da sua verdadeira essência, cuja atividade constitui a realização da liberdade, satisfação do uso dos objetos criados pelo trabalho que se encontra na base da constituição do ser social. De outro modo, a forma cindida do trabalho – produtor de mercadorias voltado para acumulação sob a lógica do capital –, resulta na negação da sua natureza automediadora. Para tanto, Marx complementa ao afirmar que,

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [...] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho]⁴ pertencer a um outro homem fora o trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição para outro e alegria de viver para outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem (Ibidem, p. 86).

A propriedade privada considera o trabalho como produtor de riquezas na forma de excedentes. Ela é o produto, o resultado inevitável de situações históricas postas, construídas a partir da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo, isto é, o resultado de sua efetivação. Portanto, é no processo de trabalho que se opera

⁴ Colchetes do autor.

uma transformação subordinada a um determinado fim, um objeto, um material que não existia na natureza, mas elaborado para satisfação humana. Segundo Marx em *O Capital*,

[...] o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho. Sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia –, pertence-lhe durante o dia. Ao comprador pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho apenas cede realmente o valor-de-uso que vendeu, ao ceder seu trabalho. Ao penetrar o trabalhador na oficina do capitalista, pertence a este o valor-de-uso de sua força de trabalho, sua utilização, o trabalho. O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria que comprou, a força de trabalho, que só pode consumir adicionando-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O produto desse processo pertence-lhe do mesmo modo que o produto do processo de fermentação em sua adega (2006, p. 219).

No entanto, nos *Manuscritos de 1844*, Marx retoma Hegel ao afirmar que este se coloca do ponto de vista dos modernos economistas nacionais e apreende o trabalho como a essência, ou seja, “o trabalho entendido como a essência do homem que se confirma; ele vê somente o lado positivo do trabalho, não seu [lado] negativo. O trabalho é o vir-a-ser para si (*Fürsichwerden*) do homem no interior da exteriorização ou como homem exteriorizado” (2004, p. 124). Para Hegel, o trabalho só se confirma unicamente enquanto categoria *abstratamente espiritual*, fato esse claramente perceptível na obra *Fenomenologia do Espírito*. Portanto, o teor de sua filosofia se evidencia por captar os elementos da natureza e, por sua vez, o homem no seu movimento *a-histórico*, isolando-os numa categoria – consciência-de-si-abstrata – orientada sob o entendimento de que, em Hegel, a história é o desdobramento de uma essência posta desde o início da fase histórica, que é o espírito humano. Na verdade, essa essência para os filósofos modernos tem sua plena realização na propriedade privada burguesa, e aqui incluímos Hegel.

Mormente, ao abstrairmos a categoria trabalho de sua concepção exteriorizada da economia política, partimos da análise do movimento da propriedade privada, onde o trabalho para Marx constitui o elemento fundante das relações objetivas dos homens – de modo que, sob o jugo da propriedade privada, a verdadeira alma da produção, juntamente à totalidade da riqueza, é subsumida ao caráter privado.

Para tanto, Marx avançou à frente no que diz respeito aos escritos da economia política e, com isso, pôde desenvolver alguns aspectos não percebidos pelos próprios economistas políticos, devido ao caráter parcial e a-histórico de suas análises e que serviram de base para justificar a legitimidade da propriedade privada. Por conseguinte, aponta

Que a divisão do trabalho e a troca assentam-se sobre a propriedade privada não é sendo outra coisa senão a afirmação de que o trabalho é a essência da propriedade privada, uma afirmação que o economista nacional não pôde demonstrar, e que nós queremos demonstrar para ele. Justamente nisso, no fato de *divisão do trabalho* e *troca* serem figuras da propriedade privada, justamente nisso repousa a dupla demonstração, tanto de que a vida *humana* necessitou da *propriedade privada* para a sua efetivação, como, por outro lado, de que ela agora necessita da supra-sunção da propriedade privada (MARX, p. 156).

Neste sentido, a economia política não pode enxergar as raízes da questão, pois ela concebe uma forma específica de atividade produtiva – a divisão social do trabalho, propriedade privada, intercâmbio, capital, trabalho assalariado – que se articula a uma forma *universal e absoluta* da produção da riqueza, onde o trabalho é a *conditio sine qua non* da reprodução da sociedade burguesa. Podemos indagar que, para os economistas políticos, esta forma específica da atividade produtiva, em último caso, não é vista como uma atividade ontológica, que funda o mundo dos homens, mas como uma condição historicamente estabelecida do modo de produção capitalista, compreendida por eles como uma forma absoluta e insuperável da sociedade burguesa.

É por isso que, na atividade produtiva, a condição do trabalhador no sistema capitalista é a de mercadoria e essa condição torna-se pior à medida que a riqueza cresce. O caráter desumanizante que o trabalho assume, força o trabalhador a um tipo de sacrifício, isto é, força-o a efetivar sua práxis produtiva apenas pela troca da manutenção de sua existência e de seus filhos. Desse modo, de acordo com a concepção marxiana, enfatizamos que

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria [...]; o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a

apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (Ibidem, p. 80).

O trabalho, como já afirmamos seguidamente, é o momento da exteriorização, da constituição espiritual do ser na realidade, pois é inconcebível o modo de existência humano sem a inserção na natureza, como atividade produtiva. No entanto, a exteriorização do trabalhador no mundo acaba sendo a sua perda. Ou seja, acaba sendo a forma particular alienada da sociedade capitalista de produção mercantilizada e mediatizada pelo trabalho assalariado, pois o produto da atividade produtiva é arrancado, tornado-se objeto estranhado. Deixa de ser para o trabalhador seu próprio ser objetivado para ser apenas um objeto estranho, o qual se torna seu opositor. Sem a plena apreensão do produto, o que resulta é o seu estranhamento. Por ser uma atividade estranha, o homem não é livre, é forçado a realizá-la, pois o momento da efetivação é a sua desefetivação. Tudo caminha para um processo de desumanização: as relações ontológicas fundamentais são viradas de ponta cabeça e os indivíduos são confrontados como meros objetos no intercâmbio com outras mercadorias – e nem sempre é garantido o posto de trabalho. Nesse sentido, Marx afirma:

O trabalhador só sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. [...] o trabalho não é [...] a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste (2004, p. 83).

O caráter dedutivo do trabalho é seu produto, é o resultado da atividade criadora, produtiva, cuja função consiste em mediar humanamente a relação sujeito-objeto entre o homem e a natureza no provimento dos objetos necessários à manutenção da vida. Constitui-se de fato o momento fundante em que o homem se constrói como gênero e se identifica assim. Não constrói para si, mas seu produto universaliza-se enquanto objetivação humana – automeiação do homem com a natureza – formando a esfera ontológica pelo qual nos constituímos como seres sociais, num processo contínuo de reprodução social.

Mormente, o trabalho, sob a sociabilidade do capital, apresenta-se como negação de si, de sua condição humana, numa fase e estrutura historicamente posta do modo de produção capitalista, onde a atividade produtiva é plasmada na divisão social do trabalho assalariado, na propriedade privada e no intercâmbio de mercadorias

disputadas pela lógica do mercado. Tal evento transforma o homem num ente que apenas busca a satisfação de necessidades puramente materiais e, geralmente, limita-se à esfera animal – comer, beber, habitar –, ou seja, o trabalho é visto a partir de seu caráter estranhado e serve, em última análise, à manutenção da vida individual. Portanto, o trabalho deixa de ser uma atividade livre e consciente para atender ao processo de acumulação do capital.

Mészáros, na esteira da ontologia marxiana, advoga-nos acerca do desenvolvimento de uma dada natureza: a “natureza do capital” conseguiu avançar, suplantando a tudo e a todos, na sua forma metabólica generalizante que se interpõe entre o homem e sua atividade automediadora, estendendo seu modo “dinâmico-estruturante” em todas as direções. Para tanto,

Não se pode compreender a alienante “natureza do capital” em termos dos postulados fictícios de uma “natureza humana egoísta”, tão caros ao coração dos economistas políticos. Pois a “mesmice” do capital, tanto em sua forma “não-desenvolvida” como na “desenvolvida” – uma mesmice que se aplica apenas à sua “natureza” e não à sua forma e modo de existência –, deve ser explicada em termos das mais amplas leis de uma ontologia histórica fundada na natureza. O papel socialmente dominante do capital na história moderna é evidente por si mesmo. Mas somente as leis fundamentais da ontologia social podem explicar como é possível que em certas condições uma dada “natureza” (a natureza do capital) possa desdobrar-se e realizar-se plenamente – de acordo com sua natureza objetiva – seguindo suas próprias leis internas de desenvolvimento (2006, p. 47).

Nesse sentido, o trabalho se transforma em força movedora dessa sociabilidade, em uma engrenagem superior, qualitativamente fundamental e distinta dos outros meios de produção evidenciados ao longo do desenvolvimento humano. Entretanto, esta relação não se caracteriza pela harmonia, assim como desejavam os economistas políticos. Antes, é gerida por confrontos antagônicos na luta de classes, cujo denominador é o estranhamento, amplamente desvelado sob a luz da ontologia marxiana.

Com efeito, Marx traz para o chão ontológico o fundamento do trabalho como objetivação e, por consequência, enriquecimento de alguns a partir da hegemonia e da efetivação da sociabilidade de classes. Em sua análise, ele destaca quatro dimensões acerca do trabalho, em que ocorre o fenômeno do estranhamento do trabalhador em relação: ao seu produto, à sua atividade produtiva, à sua vida genérica e, finalmente, aos outros homens. Dessa forma, sob determinado ponto de vista, predomina uma grande contradição: de um aspecto, a produção imensa de riqueza; de outro, a grande maioria

de trabalhadores produtores excluída da apropriação do grande excedente, pois a riqueza imediatamente é considerada propriedade privada.

Nos *Manuscritos de 1844*, Marx descobre que o objeto que o trabalhador produz, o seu produto, é objetivação humanizada, algo elaborado a partir do intercâmbio com a natureza – por prévia ideação – cuja finalidade é sempre o novo. Porém, o produto, fruto da objetivação que o homem imprime na natureza, através do trabalho, não lhe pertence, é apropriado por outro homem, embora o objeto esteja plasmado ao seu modo de existência numa condição para além do seu em-si. Logo, não se trata de uma identidade entre criador e criatura, mas é fluidez para-si. Quando lhe retira a possibilidade dessa fluidez, o objeto é uma coisificação, mistificada sob o manto da mercadoria para a troca. Portanto, para o trabalhador, em última análise, o fruto de sua objetivação representa um punhado de moedas, com as quais comprará os meios de sua subsistência para, assim, permanecer vivo e comparecer ao local de trabalho no outro dia. Desse modo, o trabalho se torna desefetivação – *perda do objeto e servidão ao objeto* –, uma vez que o trabalhador não se apropria do fruto do seu trabalho e, paradoxalmente, precisa produzi-lo para continuar sobrevivendo.

Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (2004, p. 81).

Assim, evidenciamos que, de fato, o produto é estranho ao trabalhador. Já na própria atividade produtiva, cerne da segunda determinação do estranhamento, é evidenciada no ato em si da produção. O processo defronta-se alheio a seu produto, e o trabalhador não se identifica com o complexo desenvolvido pelas diferentes etapas necessárias, que ocorrem durante os atos de trabalho. O processo produtivo é estranho a quem o faz, uma vez que predomina uma dicotomia entre o pensar e o executar, através do qual se desconhece a totalidade do manejo produtivo. Se, todavia, “o produto do trabalho é a exteriorização, então a produção mesma tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização” (Ibidem, p. 82). Dessa forma, as atividades são organizadas estruturalmente em processos repetitivos, distribuídas em jornadas exaustivas, castradoras da criatividade e que são apartadas da verdadeira atividade livre e consciente. De fato, tal circunstância encontra-se ocultada pela economia política clássica, não percebe que, na essência do trabalho, predomina uma

relação *imediate entre o trabalhador (o trabalho) e a produção*. Com efeito, o trabalho, ao objetivar-se, apresenta também deformação. Portanto, para Marx,

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (2004, p. 82).

Para tanto, quando o trabalhador defronta-se com o trabalho estranhado, no momento de sua efetivação – em condições emancipadoras faria da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência criadora –, este é um trabalho que se constitui na negação de uma existência formativa que exaure e castra o espírito; e não é típico de um ser que evolui de uma espécie primitiva, cujo salto ontológico o elevou ao ser social, caracterizando o gênero humano.

A terceira determinação do estranhamento está na vida genérica. Portanto, ergue-se sob parâmetros que fortalecem a individualidade em detrimento do gênero. Podemos compreender que numa sociedade de classes, mediada pela luta entre elas, predominam interesses divergentes. O caráter da antinomia *in nuce* comparece entre indivíduo e gênero. O indivíduo humano (singular) e o gênero humano (universal) são determinações objetivas que encontramos disseminados na totalidade social.

Com efeito, deparamo-nos com uma processualidade em que, a partir da propriedade burguesa privada, o indivíduo – da propriedade privada e da força de trabalho – reage antagonicamente sob as relações sociais capitalistas. Não obstante, o indivíduo afirma-se em uma existência vazia, descolada de uma razão articulada consigo mesmo e com os outros humanos. As relações do complexo social simplesmente são determinadas pela compra e venda de mercadorias, cujo interesse maior é a lucratividade. Positivamente, “o engendrar prático de um mundo objetivo, a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico” (2004, p. 85). Para Marx, o trabalho estranhado faz, por conseguinte “do ser genérico do homem, tanto da natureza, quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual. Estranho do homem o seu próprio corpo, assim com a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana” (Ibidem).

Na medida em que o trabalho estranhado desenvolve o estranhamento do homem, frente ao seu produto, à sua própria atividade e à sua vida genérica, de modo similar, é o estranhamento do homem pelo próprio homem. A quarta determinação destacada por Marx refere-se ao fato de que cada homem se confronta consigo e com os outros *bellum omnium contra omnes*, entre capitalistas e trabalhadores: aos trabalhadores, as mazelas e a desumanização; ao rico capitalista, a satisfação da abundância. Com efeito, o trabalho, enquanto atividade livre e consciente, eleva o homem à condição de ser social e o diferencia do animal. Já sob o capital, transforma-se em simples meio de subsistência e disputa com outros homens por um lugar no mercado de trabalho, porém, sempre em oposição aos demais seres humanos. Assim, conforme Marx “Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é o produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com o outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem” (2004, p. 85-86).

Nesse sentido, o que transforma isso em evidência é que, de um lado, um grande contingente de trabalhadores produz toda a riqueza acumulada e, de outro, esta riqueza é expropriada por uma pequena minoria – os detentores dos meios de produção, os capitalistas – que não trabalham na produção direta, mas deleitam-se no gozo e na satisfação do produto alheio. Portanto, o trabalhador quanto mais riqueza consegue produzir, mais pobre é sua condição de existência; quanto maior é sua produção – em poder e extensão –, mais significativa é sua expropriação.

Afinal, percebemos a duplicidade do trabalho sob a lógica do capital – nos seus momentos de exteriorização e estranhamento. Marx aborda em sua análise que tanto a afirmação quanto a negação coexistem no mesmo ato produtivo do trabalho e que não há ser social e, nem tampouco, uma sociabilidade sem o pressuposto da categoria trabalho – qualidade ineliminável – presente como *conditio sine qua non* na sociabilidade capitalista. Embora a presença do estranhamento entre capital e trabalho faça parte desde a gênese dessa relação, somente poderá haver abolição do trabalho abstrato a partir da erradicação da propriedade privada em direção a uma sociabilidade livre do trabalho estranhado (produtor da mais-valia), verdadeiramente humanizado, e, de fato, cuja base é o trabalho livre e associado.

1.2.1. O trabalho sob a égide do capital

Afirmamos que os elementos constitutivos do sistema do capital – desde o capital monetário e mercantil, como também a produção incipiente de mercadorias – têm um percurso histórico de milhares de anos. Mészáros (2007) considera que todos esses elementos estiveram latentes como partes específicas de épocas em que predominavam os modos de produção e distribuição escravista e feudal. Portanto, o capital somente conseguiu afirmar-se com êxito a partir da forma burguesa capitalista, estendendo seu alcance nos últimos séculos como um sistema “oniabrangente”.

Com efeito, organizaram-se as melhores condições para a concretização histórica do modo de produção que teve como uma de suas classes fundamentais, a burguesia, enquanto classe dirigente do modo de produção capitalista. Gestou-se e nasceu das entranhas do feudalismo e, no interior deste, assumiu o controle de todo o processo histórico articulado à produção em grande escala de mercadorias. Desde já, o processo de produzir mercadorias ocupa todas as dimensões da vida humana. O próprio trabalhador passa a ser uma mercadoria no novo sistema, de modo que, com o desenvolvimento das forças produtivas, o interesse está voltado para a acumulação das riquezas. Porém, o fruto da atividade produtiva forçosamente pertence a alguns, mas os verdadeiros produtores da riqueza, até onde a História confirma, foram jogados à sua própria sorte.

Marx aponta que o capital, não mais como capital mercantil, evoluiu na forma capital industrial, promotor do modo de produção capitalista, pois somente com determinado avanço histórico de desenvolvimento das forças produtivas, implica determinado tipo de divisão social do trabalho, da propriedade privada e do valor-trabalho expresso no tempo socialmente necessário das mercadorias, quando estas assumem o caráter de troca. Nesse sentido, só assim é que o dinheiro e os meios de produção acumulados em poucas mãos podem ser ampliados e valorizados mediante a exploração direta da força de trabalho assalariado.

Logo, pode-se argumentar que os mercadores/comerciantes – representantes do capital mercantil pré-capitalista –, acumularam sua riqueza, evidenciada em dinheiro, através de toda espécie de fraude e de extorsão, de guerras e conflitos de classes. A história da acumulação do próprio capital nas construções sociais são anteriores ao capitalismo, e este é aperfeiçoado por mudanças significativas à medida que os limites assim o exigiam.

Marx descreve o processo histórico de acumulação do capital que deu origem às grandes fortunas capitalistas, demonstrando que os métodos utilizados nesse

enriquecimento e na defesa da propriedade privada valeram-se de toda sorte de negócios, inclusive roubo e destruição em massa, de modo que

Esta acumulação desempenha na Economia Política o mesmo papel que o pecado original na teologia. Ao morder a maçã, engendrou o pecado e o transmitiu a toda humanidade. Pretende-se explicar as origens de acumulação primitiva relatando-a como uma anedota do passado. Em tempos muito remotos – dizem-nos – havia, de um lado, uma minoria de pessoas inteligentes, trabalhadoras e, sobretudo, frugaz. De outro lado, um bando de velhacos preguiçosos que esbanjavam o que tinham e o que não tinham... Assim se explica que, enquanto os primeiros acumulavam riquezas, os outros acabavam não tendo mais a vender além de suas próprias peles. Deste pecado original procede a pobreza da grande maioria que, ainda hoje, a despeito do muito que trabalham, continuam não tendo nada a vender além de suas pessoas, e a riqueza de uma minoria cresce incessantemente, ainda que há muitíssimo tempo seus proprietários tenham deixado de trabalhar. Essa puerilidade insípida nos é repetida todos os dias em defesa da propriedade... Tão logo se coloca o problema da propriedade, torna-se um dever sacrossanto abraçar o ponto de vista da cartilha infantil como único adequado a todas as idades e a todos os períodos. É notório que na história real desempenharam um importante papel a conquista, a escravização, o roubo e o assassinato; numa palavra, a violência... Os métodos da acumulação primitiva foram tudo, menos idílicos (MARX apud HUNTE & SHERMAN, 1977, p. 99).

Para Marx, o advento do capital, enquanto agente revolucionário, emerge de forma esmagadora no tocante à destruição de formações sociais das mais simples até as mais complexas, no intuito de instaurar mercados que logo se expandiram, destruindo modos de organizações inteiras para implantar grandes postos de produção de mercadorias. Paralelamente, atrelados a uma produção acompanhada de rápidas transformações das técnicas, das formas organizacionais de economia, das instituições e dos costumes de diversos povos que viram seu antigo modo de existência substituído pelo assalariamento do trabalho e pela mudança drástica da sociedade a qual estavam acostumados. Marx nos esclarece que

O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. A chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista. (2005, Tomo 2, p. 828)

O capital, desde o seu nascimento, utilizou-se da ação violenta para consolidar-se enquanto modo generalizado de produção de mercadorias – produtor de mais-valia extraída da força de trabalho viva e assalariada, expropriada pela propriedade privada, na sua fase mais perversa e aniquiladora do seu metabolismo “oniabrangente” já visto

nos últimos séculos. Ao consolidar-se como um sistema ampliado de reprodução, o capital subordina hierarquicamente, através de mecanismos estruturantes, todo o processo de trabalho, direcionando toda a produção à lógica da acumulação, às leis do mercado. Portanto, a forma histórica da produção é também a forma da sua reprodução, isto é, tem como característica particular o processo de acumulação de capital. Sem levarmos em conta esse aspecto, não compreenderíamos que, sem acumulação de capital, o sistema não perduraria.

Para Marx, a atividade produtiva desenvolvida pelo trabalhador é o trabalho que, no interior do sistema do capital, transforma-se em força de trabalho: “uma mercadoria que o seu proprietário, o operário assalariado, vende ao capital. Por que ele a vende? Para viver” (2006, p. 36).

Mas a força de trabalho em ação, o trabalho, é a própria atividade do operário, a própria manifestação da sua vida. [...] A sua atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalha para viver. Ele nem sequer considera o trabalho como parte da sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. [...], o produto da sua atividade tampouco é o objetivo da sua atividade. O que o operário produz para si próprio não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o salário; e a seda, o ouro e o palácio reduzem-se, para ele, a uma determinada quantidade de meios de subsistência, talvez a uma roupa de algodão, a umas moedas, a um quarto num porão (Ibidem).

A sociabilidade constituída aqui se ergue por relações desenvolvidas a partir das relações de produção, dos meios de produção e da força de trabalho viva. De acordo com nossa compreensão, trata-se de uma sociabilidade que se apresenta dotada de características próprias, diferenciada de suas outras antecessoras como, por exemplo, a sociedade antiga, a sociedade feudal. No entanto, a sociedade burguesa destacou-se por apresentar todos os elementos que possibilitariam o nascimento de outra ordem, a sociedade capitalista burguesa.

Com efeito, somente nos últimos séculos, sob a forma burguesa capitalista, o capital atingiu com êxito sua forma estruturante de um “sistema orgânico.” Para Marx,

É preciso ter em mente que as novas forças de produção e as novas relações de produção não se desenvolvem a partir do *nada*, nem caem do céu, nem nascem tampouco do útero da Ideia que a si mesma se põe; mas se formam no interior e em antítese ao desenvolvimento da produção existente e às relações de propriedade tradicionais herdadas. Se em pleno sistema burguês cada relação econômica pressupõe todas as outras em sua forma econômica burguesa, e tudo o que foi posto é, portanto, também um pressuposto, então o mesmo se dá com qualquer *sistema orgânico*. Esse mesmo sistema orgânico,

como totalidade, tem seus pressupostos, e seu desenvolvimento em direção à totalidade consiste precisamente em subordinar a si todos os elementos da sociedade, ou criar a partir dela os órgãos de que ainda carece; eis como historicamente ele se torna uma totalidade (MARX apud Mészáros, 2007, p. 55-56).

Nesse sentido, entendemos que o sistema do capital caracteriza-se por ser uma relação de produção, instituído pela sociedade burguesa, diferente das formas anteriores de sociedade, onde os meios de subsistência eram insipientes e estavam organizadas em regiões pouco desenvolvidas e que, prontamente, atendiam apenas ao consumo interno. A nova sociedade *in status nascendi* consegue derrubar os últimos vestígios e os entraves que impediam o seu desenvolvimento, pois agora, vitoriosa, prossegue no seu aperfeiçoamento.

Dessa forma, a burguesia, ancorada na propriedade privada, pressupõe, em sua composição orgânica os meios de subsistência, os instrumentos de trabalho, as matérias-primas e a força de trabalho assalariada. Para Marx (2006, p. 47), “o capital [...] compõe-se igualmente de valores de troca. Todos os produtos de que se compõe são mercadorias. [...] não é, portanto, apenas uma soma de produtos materiais, é também uma soma de mercadorias, de valores de troca, de grandezas sociais” (MARX, 2006, p. 47). O trabalho *in nuce* produzia valores de uso – trabalho concreto, cuja finalidade consistia no atendimento das necessidades humanas –, condição ineliminável entre o homem e a natureza na objetivação do novo. Porém, sob as relações sociais burguesas, o trabalho é fetichizado, assalariado, e sua única finalidade é, a partir de padrões determinados, produzir mercadorias para o consumo imediato. Para tanto, Mészáros nos informa que

Libertando seus antiquíssimos componentes orgânicos das algemas dos sistemas orgânicos anteriores e demolindo as barreiras que impediam o desenvolvimento de novos componentes vitais, o capital como um sistema orgânico onibrangente pôde afirmar sua vigência nos últimos três séculos como produção generalizada de mercadorias. Reduzindo e degradando os seres humanos à condição de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pôde tratar até mesmo o trabalho vivo como nada mais que “mercadoria comercializável”, igual a qualquer outra, sujeitando-o às determinações desumanizadoras da coerção econômica (2007, p. 56).

Entretanto, em nosso entender, constatamos que o poder metabólico do capital e sua tendência ao expansionismo – e com ele a degradação da humanidade – não constitui um defeito, mas é sua característica fundamental – a de ser incontrolável e irreformável – nessa sociabilidade. Para tanto, o século XX acompanhou diversas

tentativas direcionadas à superação das limitações sistêmicas do capital, que a história evidenciou como grandes equívocos, por exemplo, do keynesianismo estatal ao modelo econômico soviético que, na realidade, demonstraram incapacidade no intuito de garantir a estabilidade permanente e o seu processo de reprodução vitalício. Essas tentativas de controle só serviram para uma forma que Mézáros denominou de “hibridização” do sistema do capital.

O sistema capitalista pode ter alcançado a hegemonia na antiga União Soviética e na Europa. No entanto, entendemos o equívoco ao imaginarmos o mundo governado com êxito pelo sistema do capital em todos os lugares, ainda que esteja sob sua governabilidade – tomamos a China como exemplo, onde o capitalismo apenas acercou-se dos “enclaves” costeiros, excluindo de suas benesses uma grande maioria da população chinesa. Outro aspecto predominante corresponde à extração econômica de trabalho excedente, em que é fortemente controlada pelo poder político, no sentido de manter o custo do trabalho em nível muito baixo. Também a Índia, de imensa população, que se encontra em situação bastante grave, onde as pessoas estão sobrevivendo com um mínimo na “economia tradicional”, outras procuram de algum modo algum tipo de trabalho no próprio sistema capitalista a fim de continuarem sobrevivendo sob condições mínimas.

Com efeito, à fracassada “modernização” do chamado “Terceiro Mundo”, de acordo com as determinações propaladas durante décadas pelos países “capitalistas avançados”, destaca-se o fato de que um grande número de pessoas – não apenas na Ásia, mas também na África e na América Latina – jamais poderiam ser levadas a atingir o tão sonhado desenvolvimento capitalista liberal. Pelo contrário, a realidade tem demonstrado o grande fosso que vem se formando entre as populações dos ditos países de capital avançado e os países da periferia do capital. Para Mézáros, a sobrevivência da humanidade dependerá de mudanças estruturais, de modo que

É inconcebível introduzir as mudanças fundamentais exigidas para remediar a situação sem superar o antagonismo estrutural destrutivo tanto nos “microcosmos” reprodutivos como no “macrocosmo” do sistema do capital como um modo de controle sociometabólico onabrangente. E isso só se pode alcançar se for colocada em seu lugar uma forma radicalmente diferente de reprodução sociometabólica, orientada ao redimensionamento qualitativo e ao aumento da satisfação da necessidade humana; um modo de intercâmbio humano controlado não por um conjunto de determinações materiais fetichistas, mas pelos próprios produtores associados (MÉSZÁROS, 2007, p. 59).

Assim sendo, a sobrevivência da humanidade e, por sua vez, do planeta dependerá de quais alternativas de escolha teremos: a perspectiva de reforma do sistema do capital e suas múltiplas fetichizações de caráter mercadológico ou a erradicação da forma de ser desta sociabilidade em direção a um novo modo de produção organizado pelos próprios produtores associados, onde as condições de existência sejam verdadeiramente humanas.

Com efeito, expomos os nexos fundamentais que circunscrevem nossa pesquisa que trata do Projeto de Educação para Todos com foco na escolarização básica. É proposta uma ampla reestruturação dos sistemas nacionais de ensino, destacando as aprendizagens necessárias em um nível restritivo, minimalista e fragmentado – objetivo esse a ser alcançado pelos países da periferia do capital.

Sendo assim, debruçar-nos-emos acerca da educação como um complexo fundado pela matriz do trabalho. Aqui tentaremos articulá-los em seus fundamentos onto-históricos e seus desdobramentos dentro das políticas do Banco Mundial.

1.3. A educação a partir do fundamento do trabalho

O I Congresso Internacional dos Trabalhadores de 1866, em Genebra, denominado *Instruções aos Delegados ao I Congresso Internacional dos Trabalhadores* representou o primeiro documento oficial do proletariado moderno sobre instrução. Sobre ele, Marx afirmava:

Por Instrução, nós entendemos três coisas: Primeira: instrução intelectual; Segunda: educação física; Terceira: treinamento tecnológico que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que contemporaneamente, introduza a criança e o adolescente na capacidade de manusear os instrumentos elementares de todos os ofícios (MANACORDA, 2006, p. 297).

Não há dúvida de que se trata de uma proposta educativa que melhor apresentava uma articulação entre teoria e prática, ou seja, da formação do intelecto e da mão humana (prática, manual) objetivando assim, a formação plena, omnilateral do ser humano. Como destaca Jimenez (2001, p. 70-71).

[...] Marx fundamenta-se no entendimento da realidade humana enquanto constituída pelo trabalho, o qual, invariavelmente, envolve a concomitância da dimensão mental, intelectual, e da dimensão prática, manual. A

dilaceração dessas dimensões intrínsecas da atividade humana, ou seja, a ruptura da unidade teoria-prática, é um produto histórico, imposto arbitrariamente e formalmente, num processo que acabou destinado à classe dos proprietários, a esfera predominantemente intelectual/teórica; e aos trabalhadores as tarefas predominantemente manuais/práticas.

Para nossa melhor compreensão, é importante o entendimento de que trabalho e educação são atividades exclusivamente humanas. Tonet (2007, p. 27), a partir de Marx, apresenta-nos uma distinção bastante significativa entre o aspecto ontológico do trabalho e as outras esferas, válido aqui o complexo da educação. Para tanto, “entendemos que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E que todas as outras dimensões sociais – a exemplo da política, do direito, da ciência, da arte, etc – mantêm com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa”. Assim sendo, para Lukács (1979), a dependência ontológica tem sua base no seguinte aspecto:

[...] o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (p. 87).

Com efeito, o trabalho constitui a esfera fundante do ser social. Embora as outras esferas sociais tenham surgido a partir dele, isso não as torna redutíveis a ele, “não são uma expressão direta e mecânica dele”. O que vai esclarecer é o campo da reprodução social, pois entre o fundante e o fundado permanece uma reciprocidade, ou, como já foi dito, uma relação de dependência ontológica (TONET, 2007, p. 28).

Para tanto, propomos uma discussão onto-histórica acerca da relação trabalho e educação, apontando algumas implicações desse binômio ao longo do desenvolvimento do gênero humano. Destacamos que essa relação constitui-se a partir do momento em que o ser social saltou da esfera biológica pelos atos de trabalho, ou seja, quando passou a produzir os meios de subsistência para sua sobrevivência. Nesse sentido, as gerações futuras sobreviveram pelo processo de reprodução e aperfeiçoamento dos conhecimentos que foram mediatizados pela práxis educativa.

Vale lembrar que coube a Lukács resgatar a natureza ontológica do legado de Marx, ressaltando o trabalho como complexo fundante do ser social. O autor marxista apresenta a mediação central do processo de afastamento das barreiras biológicas, elevando uma determinada espécie ao patamar social de desenvolvimento. Assim,

asseveramos que, por esse prisma, da complexificação crescente do trabalho no decorrer da história, surgem todos os demais complexos da reprodução social: a educação, o direito, a ciência, a filosofia, a arte etc. – categorias distintas e portadoras de uma relativa autonomia, mas que mantêm um vínculo de dependência ontológica em relação à matriz do trabalho.

Nos termos da ontologia marxiana, recuperada por Lukács, pelo trabalho, o homem produz sua existência material. O produto do trabalho é a concretização da atividade humana, é a sua efetivação. Através do intercâmbio entre homem e natureza – de modo ineliminável – dá-se o salto ontológico necessário à evolução da existência humana. Sendo assim, o homem rompe com a esfera restrita de reprodução biológica para um ser radicalmente novo. Por conseguinte, o salto de ruptura de um determinado ser da natureza ao ser social tem como mediação o trabalho, que se constitui, desse modo, a protoforma de toda atividade humana. Nas palavras de Lukács “No trabalho estão gravadas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência de tudo que é novo no ser social. Logo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo” (1981, p. 4).

O ponto de partida a ser tomado no entendimento da relação entre trabalho e educação não poderia ser outro que não o trabalho, o qual constitui o primado do ser social, caracterizado pela teoria marxiana como um ser da práxis. Portanto, sua atividade produtiva, que é o trabalho, representa uma síntese entre subjetividade e objetividade, cujo resultado são as objetivações materializadas pela totalidade social.

No trabalho, momento predominante, a educação constitui uma mediação, pois é somente no campo da reprodução que se dá esse entendimento. Sendo assim, destacamos que essas duas categorias estão articuladas, fato que coloca à sua disposição objetos que, de outro modo, não existiriam, mas, teleologicamente orientado, foi possível transcender as barreiras biológicas rumo a uma existência cada vez mais enriquecida. No entanto, o processo teleológico só ocorre durante o ato de trabalho, decorrido a objetivação cessa o fenômeno que o gerou. Para tanto, podemos afirmar que fora do trabalho, isto é, fora da práxis, no que diz respeito a atividade laborativa é impossível que algo exista sem que haja a categoria da teleologia, isto é, um fim determinado para que o inexistente venha de fato a ser objetivado. Lukács nos esclarece acerca do complexo de mediações que surgem a partir da protoforma do trabalho:

Em primeiro lugar, o trabalho (e toda atividade humana, que, em última análise, por ele se move e nele desemboca) põe cada indivíduo frente a tarefas novas e cuja execução suscita nele novas capacidades; em segundo lugar, os produtos do trabalho satisfazem as necessidades humanas de um novo modo, que se afasta, cada vez mais, da satisfação biológica, mas sem chegar nunca à ruptura total com ela. Em suma, o trabalho e os produtos do trabalho introduzem na vida continuamente novas necessidades, até aquele momento desconhecidas, e com elas, novas maneiras de satisfazê-las (2009, p. 111-112).

Nesse sentido, enfatizamos que as apropriações resultantes do conjunto da riqueza elaboradas historicamente e que são transmitidas no contexto da práxis, em Lukács, esse momento é denominado de segunda natureza, onde tal processo é originado a partir de posições teleológicas secundárias, isto é, da relação homem a homem, por sua vez mediatizada pela educação. Não obstante, a educação caracteriza-se por ser um processo que só se efetiva no conjunto dos homens. Segundo Lukács, para

Que tal processo seja social, que não se trata de um simples crescimento biológico, podemos vê-lo já no fato de que também ele consiste em uma cadeia, em uma continuidade dinâmica de decisões alternativas. E sob um duplo aspecto: por um lado a educação do homem é dirigida para formar nele uma disponibilidade em relação às decisões alternativas de um determinado gênero; onde a educação não é entendida em sentido estrito, como atividade consciente, mas como totalidade das influências exercidas sobre o novo homem em formação. Por outro lado, a criança já na sua primeiríssima infância reage à sua educação, a formação do seu caráter, é um processo de ações recíprocas que se desenvolve como continuidade entre estes dois complexos (2009, p. 115).

Maceno (2005) esclarece-nos que “o desenvolvimento da educação em geral, enquanto esfera do ser social, que vai da educação *lato sensu* à educação *stricto sensu*, corresponde às necessidades da complexificação do ser social”⁵. O fato da utilização dessas duas denominações da educação no sentido *lato sensu* e *stricto sensu* obedecem a um caráter socialmente necessário e decisivo no campo da reprodução social.

Por conseguinte, podemos articular a função social da educação ao complexo do trabalho entendendo que o trabalho, em última análise, funda o ser social, e a educação tem sua gênese a partir das necessidades e das exigências que o trabalho impõe a toda a totalidade social. À medida que o trabalho se complexifica, outros complexos aparecem como, por exemplo, o conhecimento sistematizado, a arte, a filosofia, o direito, a

⁵ MACENO, Talvanes E. (Im)Possibilidades e Limites da Universalização da Educação sob o Capital. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2005. A partir dos seus estudos em Lukács e Leontiev, apresenta uma diferença entre educação em sentido amplo, nomeada de educação *lato sensu*, e uma outra forma de educação mais circunscrita, explicitada por *stricto sensu*.

própria educação etc. – complexos distintos e possuidores de uma relativa autonomia –, enquanto categorias que se originaram de posições teleológicas secundárias que elevaram a autoconstrução do ente social, mas que, na verdade, mantêm um vínculo de dependência ontológica em relação à matriz fundante. Para Lukács, a consciência tem um papel relevante nesse processo. Ele demonstra que

[...] mediante esta, não só desenvolve em si uma continuidade superior, conscientemente mantida, mas, além disso, por força das coisas, a centraliza sobre o portador material, psicofísico, desta consciência e tem como efeito ontológico que o ser-em-si, natural, da singularidade nos exemplares da espécie se desenvolve em direção ao ser-para-si, que o homem se transforma, tendencialmente, em uma individualidade. A própria gênese deste ser-para-si mostra que ele deriva da sociedade e não da natureza, da “natureza” do homem (2009, p. 112).

Nesse sentido, a educação foi fundada pelo trabalho como uma práxis, cuja essência pudesse mediatizar o sistema de relações entre os próprios homens, que interviesse nas suas consciências numa perspectiva de agirem desse ou daquele modo, isto é, que garantisse o processo de reprodução do patrimônio histórico às gerações mais jovens. Logo, tal práxis tem sua gênese a partir do período em que o homem se elevou à condição de ser social. Por esse prisma, a educação é fundada pelo trabalho, mas, ao mesmo tempo, fazemos uma distinção entre esta atividade primária, fundante do mundo dos homens, daquela que age nas consciências.

Sendo assim, Saviani corrobora ao buscar fundamentos onto-históricos da relação entre trabalho e o ato de educar enquanto “atributos essenciais do homem”, em que,

Na definição de homem mais difundida (animal racional), o atributo essencial é dado pela racionalidade, consoante o significado clássico de definição estabelecido por Aristóteles: uma definição dá-se pelo gênero próximo e pela diferença específica. Pelo gênero próximo indica-se aquilo que o objeto definido tem em comum com outros seres de espécies diferentes (no caso em tela, o gênero animal); pela diferença específica indica-se a espécie, isto é, o que distingue determinado ser dos demais que pertencem ao mesmo gênero (no caso do homem, a racionalidade) (2007, p. 153).

Nesse sentido, o atributo racionalidade exerce uma dimensão essencial no sentido de definirmos o que é o homem, isto é, um ser constituído de razão. No entanto, reconhece-se a atividade produtiva – no caso, o trabalho –, e o ato de educar como qualidades atribuídas ao ser do homem. Aristóteles, por um lado, pondera o ato de pensar como intrínseco ao homem e da prática política e a prática especulativa são

consideradas finalidades da vida de homens livres; por outro lado, abomina o trabalho como atividade imprópria desses homens, pois o trabalho como ato-produtivo, elaborado a partir da relação entre o homem e a natureza, era estruturado pela classe dos “instrumentos dotados de fala”, os escravos.

Com efeito, situamos aqui a Grécia e, com as mesmas características, a sociedade romana, ambas escravocratas. Destarte, é de fato com os gregos, que se desenvolvem as diversas concepções acerca do homem, isto é, “do ser do homem”. Para tanto, Saviani nos esclarece que para eles essa concepção de homem era

[...] a visão que predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico e que se cristalizou no senso comum, marcada por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica dos homens. Partem de uma ideia abstrata e universal de essência humana na qual estaria inscrito o conjunto dos traços característicos de cada um dos indivíduos que compõem a espécie humana. Certamente trabalho e educação fariam parte desse conjunto de traços (2007, p. 153-154).

Em contraposição à ontologia de ordem metafísica, asseveramos, a partir da ontologia materialista fundada por Marx, que não existe uma essência humana dada, imutável, a-histórica, assim como afirmavam os gregos. A origem do homem só pode ser encontrada num período em que determinado ser natural salta da natureza e, para sobreviver, é obrigado a produzir sua existência. Consequentemente, o ato de agir sobre o meio natural, transformando-o, faz-se a partir do trabalho. Sendo assim, os homens adaptam a natureza às suas carências. Vale aqui recuperarmos a elucidativa colocação de Marx e Engels:

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas suas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (1998, p. 19).

Com efeito, Marx ressalta nos *Manuscritos de 1844* toda a dimensão acerca da atividade produtiva do homem, pois sua vida genérica está definida na produção contínua e universalmente em algo novo. Sabemos que *o animal produz*, mas de forma *imediate e unilateralmente para si ou sua cria* (2004, p. 85). O homem, pelo contrário, através do trabalho, reproduz à medida de suas carências, tamanhos e formas e, qualitativamente, segundo um padrão que prima pela beleza.

Com base em Lukács (2007), em seu texto *As bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem*, compreendemos o importante papel da consciência no salto de uma determinada espécie da esfera orgânica ao ser social. Portanto, o gênero humano, ao se desenvolver, articula seu autodesenvolvimento, isto é, o seu ser-para-si, num processo radicalmente diferente e universal, através do qual, com efeito:

[...] o homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que, paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente, ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los, bem como na medida em que, na sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com estas mediações, frequentemente bastante articuladas. Desse modo, não apenas a resposta, mas também a pergunta são um produto imediato da consciência que guia a atividade (p. 229).

Acordamos que o trabalho é um ato de pôr teleologicamente – prévia ideação – que ocorre no plano da consciência na propositura de atingir finalidades previamente estruturadas. Ao enfrentar a realidade concreta, o ser social adquiriu conhecimentos, habilidades que, a cada momento histórico, faz do trabalho uma matriz universal, tornando o homem mais livre e genérico.

Cabe aqui enfatizar que os atos humanos não são redutíveis ao trabalho, mas novamente reafirmamos que o trabalho é a forma originária e o fundamento ontológico que fez surgir os outros complexos sociais tão vitais para a reprodução do tecido social. Sendo assim, a educação, a política, o direito, a ciência, a filosofia, a arte etc. estabelecem com o trabalho uma *relação de dependência ontológica e de autonomia relativa* (TONET, 2007, p. 27).

Ao tratar da relação do homem (indivíduo e sociabilidade) com a sua história, essa relação está implicitamente articulada ao desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, a vida do homem somente é possível a partir do modo como ele elabora os meios de sobrevivência material. Para tanto, Saviani nos esclarece que,

Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (2007, p. 154).

Como bem reafirma Saviani, em um texto frequentemente referenciado, na comunidade primitiva, dado o baixo índice de desenvolvimento em que estes povos se encontravam, o que era produzido consistia apenas para a sobrevivência imediata do grupo. O processo de formação dos indivíduos era compartilhado por todos, e os homens se educavam diretamente na atividade do trabalho, na relação uns com os outros, a partir dessa esfera. Nessa estrutura social, inexistia o fenômeno da divisão em classes sociais. Tal situação perdurou por dezenas de milhares de anos e se alterou radicalmente com o advento da Revolução Neolítica. Por conseguinte, “a descoberta das sementes” agregou o homem ao solo, possibilitou a produção de excedentes e a escravidão de tribos inimigas que anteriormente eram mortas em combate. Em síntese, desses fatos decorrem a propriedade privada e a divisão dos homens em classes.

Nas sociedades escravistas, por seu turno, no caso, Grécia e Roma, onde os senhores proprietários se banquetavam no ócio e na arte da ciência política a classe dos não proprietários, os escravos, formava-se puramente no processo de trabalho. Assim, após a erradicação do modo de produção primitiva, surge a escola, que, na Grécia, organizou-se como *paidéia*, onde os homens livres desfrutavam de uma educação dissociada do mundo produtivo.

Com o mundo feudal, evidencia-se ainda algumas características do mundo antigo, por exemplo, a terra, ainda era a grande fonte de riqueza – a agricultura. Já a forma de exploração do trabalho era baseada no sistema servil. O tipo de formação aqui apresenta uma escola sob as rédeas da Igreja Católica, onde os senhores feudais proprietários se educavam em escolas catedrálcias; quanto aos servos, estes amargavam o aprendizado na labuta cotidiana dos feudos.

O modo de produção capitalista, ao substituir o feudalismo, provocou transformações de ordem estrutural tanto na atividade produtiva quanto na formação do homem. Sob a hegemonia do Estado, ergue-se a bandeira de uma escola pública, universal, gratuita para todos. Sobre a temática, Tonet (2005) 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 (2005, p. 221).

Por conseguinte, a escola tem um amplo papel na reprodução do modo de produção capitalista. Se, por um lado, ela foi apartada do processo de produção no escravismo e no feudalismo, por outro, será vital no capitalismo, mas assumirá um refinamento pautado pela categoria da cidadania, resguardada sob o princípio da igualdade formal. Todos são livres e iguais, conforme proclama a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão** (1789). De acordo com essa declaração, **Art. 1º**. “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”. A respeito dessa proclamada igualdade entre os homens, Tonet esclarece

A sociedade capitalista também é uma sociedade de classes. Porém, entre ela e as formas anteriores – asiática, escravista, feudal e outras – há uma diferença importante. É que nas formas anteriores a desigualdade era tida como algo natural. Por isso mesmo, a exclusão das classes subalternas do acesso à riqueza também era vista como algo absolutamente natural. Ao contrário, na sociedade burguesa é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza. O que significa que, em princípio, todos eles deveriam poder ter acesso ao conjunto do patrimônio humano. No entanto, como isso, de fato, não é possível (justifica-se essa impossibilidade pela desigualdade que resultaria da livre iniciativa, expressão do inato egoísmo humano), a dissociação entre discurso e realidade efetiva impõe-se como uma necessidade. Proclama-se o direito de todos a uma formação integral. Mas, de um lado, a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitariam essa formação e, de outro, essa mesma formação é definida privilegiando os aspectos espirituais: formação moral, artística, cultural, intelectual (TONET, 2007, p. 76).

Com o advento da propriedade privada, como bem lembra o próprio Marx, o trabalho sofre uma fratura brutal: passa de fim a meio exclusivamente voltado para a reprodução da riqueza privada, onde tudo se transforma em mercadoria. Portanto, a dimensão emancipadora, livre, automediadora do trabalho é cindida, passando a ter um caráter apenas de produzir mercadorias para troca imediata e de satisfação das necessidades do capital.

Nesse sentido, ao considerarmos a relação entre trabalho e educação, cabe atentarmos para os limites estruturais que foram-se interpondo entre a forma de ser da sociabilidade capitalista e a perspectiva de formação voltada para a efetivação da emancipação do gênero humano.

Portanto, com o aparecimento da indústria moderna, é cada vez mais urgente a exigência de uma instrução universal. Todavia, o ponto em questão é sobre qual seria o tipo de formação que a classe trabalhadora deveria receber, preparando-a para exercer

atividades produtivas, para além do simples manuseio técnico requerido por ofícios específicos. Porém, sem prepará-la para o domínio do governo.

Fica patente que as classes dirigentes, através da história, utilizaram-se de diversas estratégias para instruir os trabalhadores sem lhes proporcionar uma formação para governar sem capacitá-los para assumir a função de dirigentes, sem treiná-los para pensar, sem o aprendizado da arte da oratória. Em suma o conhecimento produzido historicamente pelo conjunto dos homens jamais lhes chegaria às mãos. Essas classes têm, de certa forma, difundido a universalização escolar, porém, diferenciando-a, ou cindindo-a, essencialmente, em duas: a escola para as classes dirigentes (destinada à formação intelectual – a teoria) e a escola do povo (para as atividades manuais, mais rudes e repetitivas – a prática).

É oportuno lembrar que, nas *Instruções aos Delegados ao I Congresso Internacional dos Trabalhadores*, como já foi destacado no início do texto, que representou o primeiro documento oficial do proletariado moderno sobre instrução (MANACORDA, 2006), Marx entendia que deveria existir uma unidade distinta e articulada entre instrução e trabalho para todas as pessoas: “[...] longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, sirva para dar a todos, indistintamente, tanto um conhecimento da totalidade das ciências, como as capacidades práticas em todas as atividades produtivas” (p. 297).

Portanto, Marx articulava a formação da mão quanto do intelecto, acenando para a formação omnilateral do gênero humano, no seio de uma sociedade livre do trabalho alienado e da divisão social de classes.

Destacamos que a articulação entre teoria-prática jamais poderá efetivar-se enquanto formação voltada para as necessidades de reprodução do capital, sob a égide da propriedade privada. Não poderíamos deixar de apontar a superação da ordem do capital, o que permitirá o desenvolvimento omnilateral de todos os homens organizados na forma de trabalhadores livremente associados.

2. OS MARCOS DO PRINCÍPIO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Com o objetivo de fazer um resgate teórico e contextualizado da gênese da universalização do ensino, diretriz principal do Programa de Educação para Todos, este capítulo tem a intenção de identificar o processo de educação/instrução destinada à classe trabalhadora nos documentos universais dos direitos humanos. Na compreensão das metas de Educação para Todos elaborados em congressos mundiais, tomamos como reflexão as contribuições teóricas de Istvan Mészáros, que, à luz de seus estudos marxianos, analisa a atual trajetória do sistema do capital como sendo de crise estrutural, como desenvolvido, incontrolável, perverso e destrutivo.

2.1. A gênese e o contexto da universalização da Educação Básica

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

Para emprendermos nossa compreensão acerca do Projeto de Educação para Todos, propomos uma análise histórica das relações desenvolvidas a partir da ascensão da burguesia enquanto classe protagonista do novo modo de produção, em substituição ao feudalismo. Com efeito, destacamos aqui que é nesse momento que se argumenta a importância de um tipo de escolarização necessária, ou melhor, a organização de uma proposta de instrução que atenderia à classe trabalhadora, para que esta correspondesse às necessidades postas pelo advento do capitalismo. Nesse sentido, Tonet (2005, p. 221) afirma:

Foi apenas com o advento do capitalismo, na medida em que a produção econômica, cuja mola mestra e dinâmica é o capital, passou a ser direta e claramente o eixo de todo o processo social, que a educação passou a ocupar um lugar todo especial, porque passou a integrar cada vez mais profundamente o processo de produção. A partir de então, as classes trabalhadoras não poderiam receber apenas uma educação prática no e pelo trabalho. O próprio trabalho, agora cada vez mais complexo, exige

conhecimentos e habilidades que têm de ser desenvolvidos e adquiridos fora do seu âmbito específico. Além disso, a transformação de todos os indivíduos em cidadãos e a participação numa sociedade democrática exigem, por parte de todos, a apropriação de um conjunto de elementos – ideias, conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades, etc. – adequados para o exercício destas novas determinações.

Com efeito, o cenário que se apresentava a partir do modo de produção capitalista, isto é, a forma pela qual o capital desencadeava seu ciclo reprodutivo em todas as dimensões – principalmente a partir da revolução industrial de grande repercussão na Inglaterra – transformou não apenas o sistema produtivo do chão da fábrica, mas também o estilo de vida das pessoas, juntamente com os processos de trabalho, suas ideias, costumes e, também, a instrução, que tiveram de ser modificados a fim de atender aos novos tempos.

Já por volta do final do século XVIII, assistiu-se ao desenvolvimento da fábrica. Consequentemente, de fato e de direito, à destruição das corporações de artes e de ofícios – único momento em que os trabalhadores/aprendizes tinham instrução –, que foram substituídas pela moderna instituição pública. Por conseguinte, fábrica e escola pública surgem juntas e, paradoxalmente, as leis que institucionalizam a escola sob a tutela do Estado estão no mesmo bojo das leis que erradicaram o sistema das corporações. É nesse período que ocorre a expulsão da ordem dos jesuítas de Portugal e da França, bem como de suas colônias. Simultaneamente, nasce a Ciência da Economia política, na perspectiva de desenvolverem análises científicas, bem como “ideológicas”, que justificassem as novas relações de produção que estavam em processo. Seus principais expoentes foram Adam Smith e David Ricardo. Em contraposição, Marx desenvolve a “crítica da economia política”, destacando a exploração burguesa sobre os trabalhadores na sua forma de extração da mais-valia, da riqueza produzida em grande escala sob as relações de produção capitalistas com vistas à acumulação.

Com as revoluções da América e da França, percebemos a exigência de uma escolarização universal e de organização do saber, que estivesse articulado com as necessidades da indústria moderna e com a própria ciência. Os políticos são os mais interessados nesse processo, ainda que Locke e Rousseau sejam seus maiores inspiradores. Contudo, não deixaram de contribuir com os pressupostos da concepção moderna liberal que surge de uma crítica do mundo medieval pela então burguesia nascente. Para tanto, Ponce (2007) enfatiza:

Cada vez que, num regime social, se vislumbra a possibilidade iminente de uma derrocada, surge sempre, como um sintoma infalível, a necessidade de um retorno à natureza. Quando da decadência do mundo antigo, foram os estóicos que proclamaram a urgência de uma vida mais simples; quando da decadência do feudalismo, foram os renascentistas que, em nome de uma “volta ao antigo”, impuseram um paganismo da carne e da beleza; e, agora, quando a monarquia, levantada sobre as ruínas do feudalismo, sentia que a sua antiga aliada, a burguesia, ia crescendo em ambição e em ousadia, surge Rousseau, para proclamar, com um entusiasmo ardente, o Evangelho da Natureza. Evangelho em que ressurgiam, mais vigorosos do que nunca, o individualismo dos sofistas, o culto da personalidade dos estóicos, a “volta aos antigos” dos renascentistas. “A felicidade suprema dos filhos da terra é a personalidade”, sentenciará Goethe logo mais. E que outra coisa que não o individualismo burguês se escondia sob tantas manifestações aparentemente distintas: ironia de Voltaire, ingenuidade de Rousseau, moralismo de Kant? (p. 131-132).

Notadamente, a burguesia, já liberta das amarras do feudalismo, advoga mais do que nunca *os direitos do indivíduo* como requisito fundamental para o êxito dos seus interesses. Defendia a liberdade absoluta para comercializar, fazer contratações, viajar, além de praticar e divulgar determinada crença ou livre pensamento. Destarte, a burguesia toma para si as rédeas de todo o processo de transição da nova ordem que emergia em plena ascensão, por isso proclamava a era da “humanidade”, da “cultura”, da “razão” e das “luzes”.

Predominavam à época tendências divergentes que se aglutinavam no *Terceiro Estado*⁶, englobando tanto elementos da burguesia quanto do proletariado para difundir ideologias muitas vezes contraditórias entre seus teóricos mais afamados. Por exemplo, desde a esquerda dos “materialistas”, por um lado, e, de outro, a direita dos “fisiocratas” buscavam elaborar teoricamente o contexto histórico e suas possibilidades de mudança no sentido de traçar os novos rumos para a França pós-revolucionária.

Nesse contexto, como proposta de instrução para o povo, situamos dois grandes enciclopedistas franceses: Rousseau (1712-1778) e Diderot (1713-1784), ambos preocupados com a formação de um ideal de homem que corresponderia aos interesses da burguesia nascente.

Na ordem da natureza – dizia Rousseau – todos os homens são iguais: o estado de homem é a sua vocação comum, e ao que esteja bem dirigido para ela não lhe faltará nada do que a tal estado corresponda. Para mim, tem pouca importância o fato de o meu discípulo estar destinado à carreira das armas, à Igreja, ou às lides forenses. Antes do destino escolhido para ele pelos seus pais, a Natureza o chama para a vida humana. Viver é o que eu desejo ensinar-lhe. Quando sair das minhas mãos, ele não será magistrado, soldado, ou sacerdote, ele será, antes de tudo, um homem (Ibidem, p. 133).

⁶ Indicava as pessoas que não faziam parte do clero (Primeiro Estado) nem da nobreza (Segundo Estado).

Mormente, a burguesia ansiava por um homem plenamente liberado, pronto e apto a assumir os ideais revolucionários na consolidação da então sociedade liberal burguesa. A grosso modo, a educação proposta por Rousseau para seu *Emílio* representava essa perspectiva. Por conseguinte, ainda se proclamavam os ideais de igualdade e de liberdade para todos. Porém, mesmo abraçando de forma tão veemente esses ideais, Rousseau, para seu discípulo que não era um componente das massas populares, na verdade não teceu considerações acerca de uma formação escolar para os filhos dos artesãos e operários, mas para um jovem rico e que teria recursos para contratar um preceptor para sua formação⁷.

Diderot, em contrapartida, exigia que o Estado oferecesse educação para todos sem distinção. O fato é que este filósofo representava as aspirações dos artesãos e dos operários. Uma vez que, tão prontamente, a burguesia aniquila definitivamente os últimos vestígios do feudalismo caem por terra os princípios da “humanidade” e da “razão”, de modo que tais ícones não passavam de ideologias inspiradas por uma classe que, a tempos, ansiava a sua supremacia, e não tardando em impor limites que assegurassem seu domínio.

Assim, lá nos termos da própria *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, a “propriedade” burguesa aparece logo em seguida à “liberdade”, estando entre os direitos “naturais” e “imprescritíveis” do cidadão burguês, ainda se reforçando que a propriedade está definitivamente constituída como “um direito inviolável e sagrado”, assim como reza o Art 17º.

Podemos compreender que, sob os auspícios de uma grande revolução, a burguesia não somente arregimentou seus interesses ideológicos como também incutiu esperanças nas massas de miseráveis, na crença de que cumpriria as promessas tão plausivamente destacadas em seu lema “liberté, égalité et fraternité”. Uma vez no poder, essa classe revolucionária tomou todas as providências para assegurar sua permanência na nova ordem e eliminar todos aqueles que fossem contrários.

Com efeito, a burguesia, classe em ascensão, apresentou-se como uma classe revolucionária e, enquanto classe revolucionária, trouxe declaradamente a defesa da igualdade para todos. Para tanto, lança mão de críticas à nobreza e ao clero acerca dos privilégios que desfrutavam, apregoando que os ditos privilégios não tinham uma natureza divina, assim como os cléricos inculcavam, mas foram produzidos

⁷ PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 138.

historicamente. Além disso, a nobreza juntamente com o clero, representantes das ruínas do sistema feudal, emperravam o desenvolvimento mercantil com suas inúmeras leis que reforçavam a lógica desse sistema. Saviani (2008, p. 32) nos esclarece que

[...] a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não-natural, não-essencial, mas social e acidental, portanto, histórica. Vejam que toda postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica, é uma postura que se coloca na direção do desenvolvimento da história. Naquele momento, a burguesia colocava-se na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, com os interesses da transformação; e é nesse sentido [...] que vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens. Sobre essa base da igualdade dos homens, de todos os homens, é que se funda então a liberdade, e é sobre, justamente, a liberdade que se vai postular a reforma da sociedade.

Para isso, além de ampliar prodigiosamente o desenvolvimento do comércio e estendê-lo mundo afora, a burguesia, desejosa de maior enriquecimento, percebeu que necessitava de *trabalhadores livres* e dispostos a vender sua força de trabalho por certa quantia, pois não era possível, para sua expansão, uma sociedade regida pelo poder dos senhores sobre os servos. Essa sociedade, para a nova classe em ascensão, deveria desaparecer e era amplamente criticada e denunciada pelas desigualdades. A burguesia necessitava, portanto, da defesa arrebatadora de uma sociedade livre e igualitária. Portanto, grosso modo, assim como o processo de trabalho sob o escravismo era incompatível com o modo de produção feudal, da mesma forma o sistema servil precisava ser extinto na sociedade burguesa.

Mormente, as novas relações que passaram a se configurar têm o princípio da liberdade, sendo esta fundada na igualdade natural entre os homens. Por conseguinte, cabia aos homens se confrontarem mediante contrato. O sistema produtivo, que antes fixava o homem à terra, agora mantém o servo, sob o contrato, e este torna-se trabalhador livre, para vender sua força de trabalho a quem desejar pagar por ela. Por outro lado, o capitalista também possui liberdade e dispõe dos meios de produção para comprar o trabalho de outrem. Em suma a suposta igualdade não passa de um mecanismo jurídico que formaliza as relações de produção sob a lógica burguesa, onde legitima novas formas de exploração do trabalho.

É sabido que nas outras épocas anteriores ao capitalismo (Grécia, Roma e a Idade Média), existiram trabalhadores livres que se permitiam o aluguel de sua força de trabalho por certo período, mas que possuíam uma pequena extensão de terra e que

usavam o trabalho assalariado como complemento de renda, por isso eram donos de seus instrumentos de trabalho.

Portanto, foi necessária a ruína do mundo feudal, pois libertava os servos das terras em que eram obrigados a trabalhar em regime de glebas. Porém, isso não ocorreu de forma pacífica. Na verdade, a burguesia expulsou os pequenos proprietários de suas terras e transformou grandes extensões de terras em pastos para a criação de animais, à custa das armas e de muito sangue derramado.

Nesse sentido, estava posto que a nova situação dos antigos servos fosse transformada num proletariado sem lar e sem pão. Estes não podiam mais permanecer presos à terra como seus antepassados. O único lugar para irem eram as cidades, onde a manufatura já arregimentava boa parte destes trabalhadores e outra caía na vadiagem. Neste último, existiam os que não eram absorvidos pela indústria nascente e outra parte não se adaptou prontamente à disciplina do novo sistema social. Para tanto, Marx destaca a forma violenta de expropriação a que foram submetidos os antigos servos, de modo que

Os que foram expulsos de suas terras com a dissolução das vassalagens feudais e com a expropriação intermitente e violenta – esse proletariado sem direitos – não podia ser absorvido pela manufatura nascente com a mesma rapidez com que se tornavam disponíveis. Bruscamente arrancados das suas condições habituais de existência, não podiam enquadrar-se, da noite para o dia, na disciplina exigida pela nova situação. Muitos se transformaram em mendigos, ladrões, vagabundos, em parte por inclinação, mas na maioria dos casos, por força das circunstâncias (2005, p. 848).

Assim sendo, é fato notório ter surgido em toda a Europa Ocidental, final do século XV e meados do século XVI, uma terrível legislação sanguinária contra aqueles que fossem pegos na ociosidade. A punição foi aplicada primeiramente àqueles que se transformaram em mendigos e miseráveis, fato esse decorrido pelas últimas transformações. A força da lei entendia que os indigentes e miseráveis escolhiam deliberadamente o caminho do crime e que, caso contrário, sob determinadas circunstâncias, poderiam continuar trabalhando nas mesmas condições que não mais existiam.

De acordo com Marx, a classe trabalhadora originária do antigo modo de produção aumentou a ponto de tornar-se um transtorno nas cidades, uma vez que a manufatura *in status nascendi* não tinha como absorvê-los. Por isso, a legislação em

vigor determinou severas punições no intuito de conter e disciplinar os trabalhadores desempregados, ou melhor, os servos expulsos de suas terras.

Com efeito, a legislação sanguinária teve início na Inglaterra, no reinado de Henrique VII. Com Henrique VIII, foram tomadas as seguintes medidas: aos mendigos velhos e impossibilitados para o trabalho poderiam mendigar mediante uma licença; os saudáveis seriam açoitados e presos e, em caso de reincidência, além do açoite, teriam a orelha decepada; na segunda vez, seriam enforcados⁸.

A realidade das massas ainda piorou mais. Todavia, a burguesia tinha apenas um interesse: produzir cada vez mais e partir para a conquista de novos mercados que nenhum obstáculo permaneceria no caminho, ou seja, nada poderia deter a força da indústria, nem que para isso tivesse que extirpar populações inteiras de suas terras juntamente com seus costumes, como, da mesma forma, engajar mulheres e crianças no processo produtivo. A assim a burguesia o fez.

Conforme Manacorda (2006) nos esclarece, o desenvolvimento industrial que floresceu nas cidades veio da exploração dos continentes descobertos e da ciência, por conseguinte favorecendo o acúmulo de grandes capitais e seu investimento no aperfeiçoamento das técnicas. Do ponto de vista dos trabalhadores das corporações, significou a mais cruel expropriação. Segundo o autor, os ditos artesãos livres são agora os operários da indústria moderna, de modo que

Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado (p. 271).

No entanto, a burguesia precisava incutir nas subjetividades das massas a capacidade motivadora e a aptidão necessária para a competição do mercado, por isso a liberdade e igualdade constavam como princípios fundamentais na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. O que, na prática, significava era o predomínio do direito privado da propriedade para aqueles que a detinham e a compra da força de trabalho para aqueles que somente tinham os braços para oferecer.

⁸ De acordo com o depoimento de Thomas Morus apud Marx, cerca de 72.000 pessoas foram enforcadas sob acusação de roubo só no reinado de Henrique VIII. Na época da rainha Elizabeth, 300 ou 400 vagabundos eram levados à força por ano. Na França, século XVII, por exemplo, homens com idade entre 16 e 60 anos, pegos sem exercer nenhum tipo de ocupação, deveriam ser condenados às galés (2005, p. 850).

Nesse sentido, era fundamental formar indivíduos aptos à nova realidade produtiva que se consolidava. Assim, passou-se a questionar qual a educação que prepararia os ditos “cidadãos do mundo”. Ou, dito de outro modo, instruir todos os homens era a condição essencial para converter os servos em cidadãos. Para tanto, conforme Ponce (2007), muitos se debruçaram sobre esse aspecto. Rousseau, por exemplo, embora não tenha se debruçado sobre a formação das massas, inspirou alguns teóricos: Basedow (1723-1790) e Filangieri (1752-1788), que defendiam uma educação particularizada, com conteúdos e objetivos diferenciados, de acordo com a classe social à qual pertenciam os indivíduos.

Podemos destacar que, para Basedow, havia a distinção de dois tipos de escolas: uma para os filhos dos pobres e uma outra para os filhos da elite eminente. Para esse pedagogo, a formação de ambas as classes deixava bem claros os interesses da alta burguesia: formar seus dirigentes e proporcionar uma formação minimalista para as massas que comporiam os trabalhadores livres tão desejados. Portanto,

Não há nenhum inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes *entre as classes a que se destinam essas escolas*. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como *devem ir mais longe do que os outros*, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos *trabalhos manuais*, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, *a não ser por motivos de saúde*, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos (PONCE, 2007, p. 139).

Com efeito, Basedow aponta que as crianças filhas das classes populares deveriam receber uma formação mínima, restrita apenas ao ensino da leitura, da escrita e de rudimentos da matemática, como saber contar. Ao mestre dessas instituições caberia cuidar também de outras necessidades dos seus alunos, lidar com a precariedade dos ambientes educativos e o número de alunos de diferentes idades. Por tudo isso, tornava muito problemática a tarefa de ensinar estas crianças. “Felizmente, as crianças plebéias necessitam de menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais” (Ibidem). Era dessa forma que Basedow pensava sobre o tipo de formação que deveriam receber os filhos dos trabalhadores.

Filangieri, também distinguia um tipo de educação para as massas e outra para aqueles que dirigiriam a sociedade nascente. Em sua *Ciência da Legislação*, Filangieri

afirmava que o agricultor, o ferreiro deveriam receber um tipo de instrução “fácil e breve” que apenas possibilitasse a formação de determinado comportamento útil à vida civil e correspondesse a sua classe social. Para tanto, ele considera que:

A educação pública – dizia ele, em outra ocasião – exige, para ser universal, que todos os indivíduos da sociedade participem dela, *mas cada um de acordo com as circunstâncias e com o seu destino*. Assim, o colono deve ser instruído para ser colono, e não para ser magistrado. Assim, o artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude, ao amor à Pátria, ao respeito às leis, uma instrução que possa facilitar-lhe o progresso na sua arte, *mas nunca uma instrução que possibilite a direção dos negócios da Pátria e a administração do governo*. Em resumo, para ser universal, a educação pública deve ser tal que *todas as classes*, todas as ordens do Estado dela participem, *mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte* (PONCE, 2007, p. 140).

Podemos compreender até aqui que as propostas educativas só ensejaram os interesses da classe burguesa. As ideias proclamadas sob as bandeiras da revolução francesa incutiram de tal maneira os ideais liberais que até mesmo se encontrava na ordem do dia a implantação de uma educação focada nos interesses da burguesia – acenando para a possibilidade do acesso das camadas populares a um determinado tipo de instrução.

Com efeito, já na América, encontramos os fundamentos de políticas reformadoras do iluminismo. Tanto Franklin quanto Jefferson, orientados pelos princípios do direito natural e da racionalidade do homem, no momento da fundação da nova Confederação dos Estados Independentes, cogitaram a elaboração de um projeto de *Educação para Todos*, em que tal proposição se caracterizava como uma proposta universalizadora de educação e que se consubstanciava nos discursos daquele momento. Manacorda nos explicita que,

Convictos de que a liberdade exige um povo com um certo grau de instrução, solicitavam uma “cruzada contra a ignorância”, voltada para a promoção das faculdades intelectuais e morais dos jovens. Franklin, em particular, propunha uma instrução cujos objetivos fossem as boas maneiras lockianas, a moralidade, as línguas vivas e mortas, “e todos os ramos úteis da ciência e das artes liberais” (2006, p. 249-250).

Nesse programa, detectamos um processo seletivo, onde a escola proposta por Jefferson estendia sua gratuidade para todas as crianças dos sete aos dez anos, sendo que alguns que se destacassem poderiam frequentar a escola secundária e que outros iriam para universidade. Observamos que, no interior desse projeto, já encontramos, de

forma embrionária, elementos característicos da pedagogia liberal-democrática, que se articulava amplamente com o processo da universalização da instrução formal pautada nos marcos da ideologia burguesa.

De forma semelhante, encontramos praticamente os mesmos objetivos do projeto estadunidense. Esse projeto, com aspectos culturais diferenciados, é reproduzido na França Revolucionária após 1789, com princípios dos mais importantes, dentre eles, Rousseau. Conseqüentemente, na Constituinte que surgiu a partir dos Estados Gerais, foi proposta a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* conforme já mencionamos no presente texto. Nela, comprovamos 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 propriedade, a segurança e a resistência à opressão. [...] Art.5º. A lei não proíbe senão as ações nocivas à sociedade. Tudo que 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 virtudes e a dos seus talentos.⁹

Para tanto, entendemos que a proposta de universalização da educação encontra seus fundamentos na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, pós-França Revolucionária, onde temos a consolidação desses ideais a partir de Condorcet protagonista mais significativo dessa nova fase da França, secretário da Assembleia Legislativa, por ocasião da defesa do seu *Rapport sur l'instruction publique*, em que demonstrava a necessidade de escolarização para todo o povo e que o Estado deveria assumi-la. Desse modo, podemos ler a respeito de acordo com suas afirmativas:

[...] já que a primeira condição de toda a instrução é a de não ensinar a não ser a verdade, os institutos que o poder público consagra para este fim devem ser o mais possível independentes de qualquer autoridade política; mas sendo que esta independência não pode ser absoluta, resulta do mesmo princípio que é preciso torná-los dependentes somente da Assembléia dos representantes do povo [...]. A Constituição não pode permitir na instrução pública um ensinamento que, afastando os filhos de uma parte dos cidadãos, destruiria a igualdade das vantagens sociais [...]. É [...] rigorosamente necessário separar da moral os princípios de qualquer

⁹ Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/declaracao.htm>. Acesso em: 28.2.2008.

religião particular e não admitir na instrução pública o ensinamento de algum culto religioso. Este deve ser ensinado nos templos pelos seus ministros (MANACORDA, 2006, p. 250-251).

Com efeito, paralelamente a essa proposta novos projetos vieram a ser discutidas por outros homens de outras tendências, como, por exemplo uma dos girondinos e outra dos jacobinos. Entretanto, podemos afirmar que a proposta de gratuidade do ensino constituiu, por si só, um grande mérito, mas sabemos que apenas as crianças pertencentes à pequena e à média burguesia frequentaram essas escolas. Esse fato teve o contexto determinado pela grande expansão das máquinas no processo da produção capitalista e da expansão comercial, que mobilizaram nessa época um contingente de homens, como se não bastasse a presença das mulheres e das crianças serem incorporadas à exploração capitalista. Porém, apesar de Condorcet ter destacado a importância da gratuidade das escolas, no momento da grande expansão do capital, ela de nada valeria, pois as crianças de cinco anos já trabalhavam.

Na Inglaterra, verificou-se uma experiência de escolarização, promovida por particulares: o “ensino mútuo” ou “monitorial”, no qual alguns adolescentes instruídos por seus mestres ensinavam por sua vez outros adolescentes. Citamos o pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), na iniciativa de programar um plano de escolarização popular, e o quaker¹⁰ Joseph Lancaster (1778-1838) foi o responsável por abrir uma escola em Londres para crianças pobres. Na realidade, o método mútuo ou monitorial tinha por objetivo aproveitar estudantes mais avançados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas, tendo em vista o baixo custo e a facilidade em atingir um maior número de alunos.

Entretanto, essas experiências, na realidade, expressavam a firme adesão ao processo da divisão social do trabalho, pois a indústria na fase de manufatura necessitava da adaptação dos trabalhadores ao trabalho parcelar (por partes). Logo, no que tange à defesa da extensão da escolarização a todos, desde já seus teóricos demonstravam grande preocupação com os custos, de modo que um programa monitorial atenderia perfeitamente à consolidação de uma educação pública de características universais, cujos conteúdos “ler, escrever, fazer contas são necessidades de todos e são também os únicos conhecimentos, que é possível dar mediante uma instrução direta e positiva aos habitantes das cidades e dos campos” (MANACORDA,

¹⁰ Grupo religioso de tradição protestante, chamado Sociedade Religiosa dos Amigos (Religious Society of Friends). Esta sociedade foi criada em 1652, pelo inglês George Fox. Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Quaker>. Acesso em 04.04.2010.

2006, p. 252), conforme a proposta de Talleyrand¹¹ implementada no governo de Napoleão.

A sociedade burguesa nascente, para atingir o ápice dos seus objetivos, precisou arrancar todos os vestígios do feudalismo a fim de poder implementar seu grande projeto liberal. Necessitou, portanto, de uma sociedade livre para comercializar, por isso proclamava a liberdade do cidadão como um direito assegurado, embora tratasse de um tipo de liberdade restritiva, pois em seguida vinha o direito à propriedade privada. Grosso modo, essa sociabilidade se constituía por ser um avanço em relação ao modo de produção feudal. Para isso, a educação formal e universal era necessária para promover as disposições exigidas pela classe emergente: à formação do novo homem apto a adequar-se a uma nova sociedade em pleno processo de gestação, cujas relações sociais não poderiam mais trazer os antigos princípios e valores feudais a ordem vigente.

Na íntegra, o que estava por vir era o processo árduo e doloroso do modo de produção capitalista burguês, cuja característica fundante é a compra e venda da força de trabalho. A consolidação da propriedade privada com fins à lucratividade determinou a exploração do trabalho alheio com vistas à acumulação do capital, transformando o dito trabalhador livre em assalariado, expropriado de suas ferramentas de trabalho e de seu pedaço de terra, restando-lhe apenas um par de braços para continuar vivendo. Marx nos informa ainda que “a burguesia é considerada como uma classe revolucionária – veículo da grande indústria – diante dos senhores feudais e das camadas médias, empenhados, aqueles e estas, em manter posições sociais que foram criadas por formas caducas de produção”¹².

Na realidade, o capital, para se afirmar como um único modo de produção vigente, foi capaz de aniquilar populações inteiras no intuito de transformar o então trabalhador livre numa condição de assalariamento, cuja forma negociável se dá pela disposição do trabalhador em vender sua força de trabalho no mercado, como uma mercadoria qualquer como também já estava explícito que se deveria formar homens com conteúdos de classes distintos para uma sociedade de classes onde o capital é o único a usufruir do manto da liberdade, livre para explorar e acumular. Maceno (2005, p. 64) afirma:

¹¹ Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord (1754- 1838), político e diplomata francês. Participou dos governos de Napoleão, da restauração dos Bourbons e de Luís Felipe. Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Talleyrand>. Acesso: 07.12.2009.

¹² MARX, K. Crítica ao Programa de Gotha. File:///C:/site/livros_gratis/gotha.htm (1 of 21) [22/7/2001 04: 31: 37]

Ora, o modo de produção capitalista colocava o homem no centro do mundo, apresentava um projeto superior de realização humana, onde o homem era “livre” e pleno de direitos e defendia um regime de governo que exigia a participação dos “cidadãos”. Esse homem, em que pese ser dividido em classes, precisava de outros tipos de educação, com novos conteúdos e métodos e com novas diferenciações. Nesse sentido, o homem da classe trabalhadora precisava ter acesso a noções de primeiras letras e de civilidade. [...] a determinação que promove a perspectiva da universalização da educação só pode ser encontrada no trabalho.

Nesse sentido, compreendemos que o projeto de uma educação universalizante para todos nasce no momento da consolidação do sistema capitalista, conforme já mencionado por Tonet, onde o capital passa a gerir todas as formas de reprodução sociais voltadas unicamente para a acumulação de capital. A educação passa a ser pensada numa perspectiva de implementar o processo produtivo, uma vez que o desenvolvimento da indústria requeria trabalhadores aptos ao manejo das ferramentas que ali se encontravam. De outro modo, não era mais possível o trabalhador receber formação no e pelo trabalho, principalmente com a rapidez em que o trabalho vinha se complexificando e exigindo cada vez mais habilidades para efetivá-lo. O outro aspecto da educação consistia em desenvolver as disposições necessárias para uma sociedade liberal-democrática, pois aqui caberia a inculcação das formas de ser, de agir e de pensar, às quais todos os ditos “cidadãos” deveriam corresponder.

Todavia, Marx, ao sugerir o documento *Instruções aos Delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores*, que se realizou em setembro de 1866, deixa claro o papel da instrução profissional, mas não no sentido em que vinha acontecendo notadamente na Inglaterra e na França, especialmente no tange à legislação britânica sobre as fábricas, indicando a instrução compulsória de crianças para o processo produtivo nas fábricas. Essa instrução consistia em aprendizagens voltadas prioritariamente ao manuseio do maquinário, ao adestramento para as funções produtivas. Em contraposição, a proposta do proletariado consistia numa formação que envolvesse desde o conhecimento teórico (ciências) quanto prático (atividades produtivas) e “visava, enfim, uma formação de homens total e onilateralmente desenvolvidos [...] como um único método para formar homens plenamente desenvolvidos” (MANACORDA, 2006, p. 297-298).

Com efeito, tentamos evidenciar os aspectos onto-históricos que vieram embasar os fundamentos teóricos do Projeto de Educação para Todos, mormente buscamos apontar alguns elementos que se articulam ontologicamente a função social

da educação e o complexo do trabalho no modo de produção capitalista. Por conseguinte, continuaremos avançando e apresentando mais elementos que venham ainda mais enriquecer a pesquisa. Assim sendo, é fato nos lembrarmos dos principais antecedentes que caracterizam a fase da crise estrutural do capital e seus rebatimentos na educação, onde os principais teóricos contemporâneos atribuem à educação o papel determinante na solução dos principais problemas que afligem a humanidade – como efetivar o combate à pobreza¹³; erradicar o desemprego, através da ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo; desenvolver uma consciência de co-partícipe da mãe natureza tomando como referência a eco-sustentabilidade; estabelecer boas relações sociais, a partir do pilar “aprender a conviver” e, com isso, reduzir o nível da violência das comunidades; elaborar políticas de inclusão social, envolvendo a questão das “diferenças” entre as pessoas quer de natureza física, psicológica, sexual, etnia, gênero, daí a temática “diversidade” – desde que não seja demonstrado o conteúdo da luta de classe, das relações antagônicas entre capital e trabalho, da exploração de uma classe parasitária sobre a classe trabalhadora, no sentido de reconduzir os novos processos de produção e reestruturação do capital em tempos de crise.

Para tanto, ressalta Mészáros (2005, p. 35)

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Assim sendo, o período que se estende do final do século XIX ao início do século XX acompanhou a rapina imperialista da maior parte das regiões economicamente subdesenvolvidas do mundo, mas com grande potencial de riquezas. Na verdade, populações inteiras dessas regiões foram afetadas pela exploração das grandes corporações sediadas nos países de capital avançado, submetendo-os a um contínuo processo desumano de expropriação com a finalidade última de lucro.

Nesse sentido, a ideologia imperialista foi elaborada por economistas alemães e ingleses por volta do início do século XX, sendo que tal conceituação teve como

¹³ Sobre essa temática ver: JIMENEZ, S. V.; MENDES, S. M. das D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: **notas críticas sobre as diretrizes para a educação do milênio**. Cadernos de Educação [FaE/PPGE/UFPel] Pelotas [28]: 119 – 137, janeiro/junho 2007.

desdobramentos bastante significativos: um grande investimento de capital externo e a propriedade monopolista¹⁴. Portanto, podemos citar os principais países que perpetraram pela via do imperialismo: Reino Unido, França, Bélgica, Holanda, Itália, Alemanha, Portugal, Espanha, Países Baixos, Japão, Rússia, Estados Unidos e Império Otomano. Sem exceção, efetivaram sua hegemonia sobre outros povos, cujo interesse consistia em estender o domínio econômico e político a outros territórios.

No entanto, são os aspectos econômicos, isto é, a forma como os homens produzem sua existência a partir do trabalho, que constituem para nós um aspecto de grande relevância, pois a sociedade capitalista é pautada na relação de compra e venda de mercadorias, conforme já devidamente contextualizado na obra de maturidade do Marx, *O Capital*.

Por conseguinte, datamos o final da última década do século XIX e início do século XX, nos quais verificamos um crescimento econômico surpreendente dos Estados Unidos, cuja riqueza estava calculada em 86 milhões de dólares e que, em 1929, esses valores estrondaram para pouco mais de 361 bilhões de dólares segundo Hunt & Sherman (1977). Apesar das recessões ocorridas em 1923 e 1927, o país não demonstrou sinais de queda, continuou crescendo. Para os respectivos autores, o produto industrial estadunidense atingiu índices surpreendentes. Segundo os autores,

De 1914 a 1929, o produto nacional bruto – o valor de todos os bens e serviços produzidos no país – cresceu 62%. Somente 3,2% da força de trabalho estava desempregada em 1929. A produtividade do trabalho elevou-se na década de 20 tão rapidamente quanto os salários. Em 1921, foram licenciados menos de 11 milhões de automóveis; já em 1929, eram mais de 26 milhões os automóveis licenciados. Além de conquistarem a liderança no campo da produção industrial, os Estados Unidos adquiriram a hegemonia financeira na economia mundial (1977, p. 164).

Com efeito, a era ascendente de crescimento econômico estadunidense foi bruscamente abalada em 24 de outubro de 1929. Esse dia ficou registrado na história como “Quinta-feira Negra”. O maior percentual de investimentos até então cotados na Bolsa de Nova Iorque despencaram vertiginosamente, abalando todo o setor financeiro.

¹⁴ LEITÃO, V. A.; RABELO, J. J.; MENDES, S. M. das D. Os antecedentes históricos do Movimento de Educação para Todos: primeiras aproximações. In: Universidad, 2008 – 6º Congresso Internacional de Educación Superior, 2008, Havana – Cuba. Havana: Universidad de La República de Cuba, 2008. v. 1. p. 1. Este ensaio faz parte dos resultados da pesquisa integrada **Universalizar o ensino e reproduzir o capital: os fundamentos do Movimento de Educação para Todos na perspectiva da crítica marxista**. Essa pesquisa cadastrada no CNPq e segue seu desenvolvimento na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Como consequência a queda da renda nacional e desemprego em massa dos trabalhadores.

Entre 1929 e 1932, registraram-se 85.000 falências de empresas; mais de 5.000 bancos suspenderam suas operações; o valor das ações na Bolsa de Nova Iorque caiu de 87 bilhões de dólares para 19 bilhões de dólares; 12 milhões de pessoas ficaram desempregadas e cerca de um quarto da população se viu privada dos meios necessários para garantir a sua subsistência; a renda agrícola reduziu-se a menos da metade; o produto industrial diminuiu cerca de 50%. A mais próspera potência mundial precipitava-se numa crise sem precedentes, lançando milhões de pessoas na mais profunda e desesperadora miséria (HUNT & SHERMAN, 1977, p. 165).

Ainda na mesma perspectiva, encontramos relatos de 1932 a respeito da situação de miséria em que foram arrastados milhões de pessoas, por exemplo, somente na cidade de Chicago, foi noticiada a presença de pessoas catando restos de alimentos num lixão como único meio de se manterem vivas (Ibidem, p. 166).

No entanto, resta-nos compreender o que levou tal bancarrota. Terá sido escassez de recursos naturais, maquinário, ou a força de trabalho teria abandonado seus postos? Na verdade, a explicação encontra-se no próprio sistema do capital. Este sofre com as crises de produção, conhecidas por crises cíclicas, onde o próprio Marx previu algumas delas, sendo que a de 29 atingiu fulminantemente o coração do capital, a grande potência econômica do século XX, os Estados Unidos da América.

Mormente, o que estava em xeque era a taxa de lucro que, naquele momento, havia caído vertiginosamente. Portanto, as fábricas não foram destruídas, os trabalhadores em momento algum fugiram da jornada de trabalho e as matérias primas necessárias ao processo produtivo à natureza não cessou de fornecer. Logo, a lógica do sistema do capital está sedimentada na troca de mercadorias com fins na lucratividade e não nas necessidades essenciais do homem. Mészáros (2006) destaca que sob o capital a atividade produtiva, mediada pelo trabalho numa relação entre sujeito-objeto, passa a ser reificada, de modo que

As mediações de segunda ordem [...] subordinam a própria atividade produtiva, sob o domínio de uma “lei natural” cega, às exigências da produção de mercadorias destinada a assegurar a reprodução do indivíduo isolado e reificado, que não é mais do que um apêndice desse sistema de “determinações econômicas”¹⁵.

¹⁵ Na obra *Teoria da Alienação em Marx*, Mészáros caracteriza as mediações de segunda ordem – no caso a propriedade privada, o intercâmbio, a divisão do trabalho – como mediações que se fundam historicamente na relação autome-diadora do homem com a natureza. Portanto, sua origem decorre

Com efeito, a crise não dava tréguas e era necessário tomar medidas drásticas, sob o risco de todo o sistema quebrar. Durante o período de turbulência na economia, surge um brilhante economista inglês conhecido por John Maynard Keynes (1883-1946), autor da obra *Teoria geral do emprego, do juro e do dinheiro*. O economista tenta não apenas explicar aquele fenômeno, mas salvar o próprio sistema capitalista da bancarrota que se encontrava (HUNT & SHERMAN, 1977, p. 166-174).

Nos seus estudos, Keynes identifica o desemprego como um fator constante no sistema capitalista, de modo que é um fenômeno intrínseco da lógica de contradições do sistema do capital. Para tanto, Mendes Segundo (2005), em última análise, afirma que Keynes atribui as crises do capital ao carecimento de demanda efetiva.

Segundo entende, as flutuações dos níveis de produto e o emprego são determinados pela igualdade entre as ofertas e as demandas agregadas, sem, contudo, garantir emprego a todos aqueles que queiram trabalhar. Na economia capitalista, é possível ocorrer o crescimento econômico sem o pleno emprego, ou seja, a economia desenvolve-se apesar do desemprego (p. 113).

Nesse sentido, Keynes centra sua compreensão teórica acerca da demanda agregada, composta pela oferta de bens de consumo e pela demanda de bens de investimento, sendo que o patamar de consumo cresce menos do que seria adequado em relação à renda corrente, o que resultaria em poupança, podendo essa ser direcionada para novos investimentos.

Sendo assim, já a demanda por bens de investimento, Keynes toma por base a expectativa que os empresários têm ao aplicarem determinado capital esperando retorno acrescido de lucro, bem como a taxa de lucro prevista para aquele momento. Quando ocorre crescimento da economia, predomina uma expectativa otimista entre os investidores isso demandará mais investimentos e, conseqüentemente, mais emprego e mais renda. Se, por outro lado, há decréscimo da economia, as expectativas de lucro são mínimas. Logo, haverá redução de investimentos no setor produtivo e, por sua vez, diminuição da capacidade produtiva, gerando desemprego. A partir desses elementos, coube a Keynes compreender que é a decisão dos capitalistas de investir ou não que deflagra as flutuações do sistema do capital, ou melhor, é a taxa de lucro que faz a

fundamentalmente da mediação de primeira ordem, tendo a atividade produtiva um fator determinante da sociabilidade humana que, sob o capital, constitui-se em uma forma específica alienada (MÉSZÁROS, p. 78-81).

demanda por investimentos. Esta se for favorável um determinado patamar de lucro, ocorre o investimento; caso contrário, se houver decréscimo, geraria as crises.

Em última análise, a fim de resolver esse impasse, Keynes propôs aos países desenvolvidos em crise um conjunto de políticas estatais, subsidiadas pelo próprio capital. Sendo assim, “a exemplo desse novo padrão de financiamento, a abordagem keynesiana defendeu a criação do Estado do Bem-Estar Social, gestor de políticas de investimento, devendo intervir na esfera econômica para garantir a retomada das taxas de lucros” (Ibidem, p. 114).

No entanto, sobre a aplicabilidade das políticas keynesianas considerando que o fenômeno da Segunda Guerra Mundial, soergueu o crescimento econômico a partir da intensificação que os governos fizeram na produção de armamentos fez o desemprego recuar. Desse modo, a guerra estimulou enormes despesas governamentais, fez decorrer o pleno emprego, mas fez eclodir a escassez da mão-de-obra. Portanto, a economia estadunidense obteve sua fase próspera estendida mais amplamente devido à organização de um complexo industrial-militar. Em suma desde a Segunda Guerra Mundial, a economia estadunidense não sofreu grandes depressões, apenas cinco recessões, leves, por exemplo, de 1948-1949, com duração de 11 meses; de 1953-1954, com duração de 13 meses; de 1957-1958, por 9 meses; e a recessão de 1969-1971, prolongando-se por 2 anos (HUNT & SHERMAN, 1977, p. 173). Para Mészáros, a recessão de 1971 já configura a dimensão da crise estrutural do capital, cujo início é decorrente dos anos 70, estendendo-se até hoje, século XXI.

Com efeito, o capitalismo monopolista do final da Segunda Guerra Mundial, em destaque por alguns economistas constitui-se as “três décadas gloriosas”, fase vivida pelo capital de grande crescimento econômico. Netto e Braz (2006) afirmam que, na fase áurea do capitalismo, período entre 1950 e 1970, o complexo industrial dos países capitalistas desenvolvidos obtiveram grande aumento nos seus rendimentos totais, 2,8 vezes maior. A produção industrial estadunidense cresceu 5,0% entre 1940 e 1966; a do Japão cresceu 9,6%; já o produto interno bruto (PIB) dos países capitalistas avançados alcançou um aumento anual de 4,9%, entre 1950 e 1973 e, entre 1960 1968, o crescimento médio anual estadunidense foi de 4,4%; da Alemanha Ocidental, 4,1%; da França, 5,4%; da Inglaterra, 3,8%. Somente na década de 60, Estados Unidos, Japão, Alemanha Ocidental, França, Grã-Bretanha e Itália registraram um crescimento em torno de 5 a 6 por cento ao ano (NETTO & BRAZ, 2006, p. 196).

Desse modo, ainda de acordo com os autores Netto e Braz (2006), no quadro que configura esse crescimento econômico predominam alguns elementos que servem de fundo para compreendermos essa prosperidade do capital. Sendo assim, por exemplo, podemos citar: a derrota do fascismo na Europa, o fortalecimento da União Soviética a partir da adesão de alguns países que romperam com o capitalismo e desejavam adotar o modelo político socialista, a legitimidade alcançada pelo movimento operário e sindical, juntamente com os partidos que se ligavam aos trabalhadores onde demarcaram limites aos monopólios do capital e também a mobilização mundial anticolonialista, que permitiu a libertação de vários impérios coloniais (Ibidem). Sendo assim, Silva (2005, p. 46) afirma que

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com a polarização do mundo em dois extremos: o capitalismo, representado pelos Estados Unidos da América (EUA) e, “comunismo, representado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), para evitar a disseminação de ideais revolucionários e o crescimento de partidos comunistas (como o francês e o italiano), os países europeus ocidentais foram forçados a criar uma densa rede de proteção social. Com a ascensão ao poder de partidos social-democratas, socialistas e trabalhistas, nos anos de 1950, que adotaram políticas sociais conhecidas por *welfare state* ou estado de bem-estar social, implementadas em maior ou menor intensidade conforme a economia dos países, os trabalhadores passaram a ter acesso a serviços básicos, antes restritos à classe dominante, como: saúde, educação, habitação, saneamento básico e incorporação ao mercado de consumo.

No que diz respeito ao avanço do imperialismo nos aspectos militar, político e econômico, possivelmente com a derrota do Eixo (Alemanha, Itália, Japão), os Estados Unidos da América passaram a ocupar posição estratégica no ranking mundial. Sua posição foi decidida ao sair da guerra numa situação de comando, impondo a outras nações França, Inglaterra (vitoriosas na guerra) e Alemanha, Itália, Japão (derrotados) a liderança no mundo capitalista (NETO & BRAZ, 2006, p. 197).

Já no campo militar, desencadeou-se uma luta ideológica contra o comunismo através da *Guerra Fria* e da corrida armamentista. Sabe-se que até o colapso do modelo político socialista (1989), o império estadunidense desencadeou intervenções armadas na Coreia e no Vietnã. De forma não declarada, o Irã, o Congo, a Indonésia, etc. foram alvos de repressões (Ibidem).

Quanto ao fator econômico, seu crescimento se elevou rapidamente em duas frentes: no campo dos investimentos financeiros, ocorreu a exportação de capitais de países de capital avançado para países do mesmo patamar de desenvolvimento. Anteriormente, na fase “clássica”, esse processo era feito do centro para a periferia. Os

recursos transferidos do país capitalista central para a periferia do capital agora passaram a ocorrer sob empréstimos. A outra frente, de grande destaque, refere-se à própria organização do trabalho industrial. Essa organização tinha como padrão de gerenciamento o taylorismo¹⁶, mais tarde aperfeiçoado por Henry Ford¹⁷. Conforme o texto de Netto e Braz (2006, p. 198), Ford tornou-se o presidente da Ford Motor Company, fundada em 1903, em Michigan, um dos maiores monopólios da indústria automobilística. Em 1913, passou a funcionar com esteiras rolantes nas linhas de montagem dos veículos.

Nesse sentido, o binômio taylorismo-fordismo constituiu o padrão de produção em grande escala nunca vista até aquele momento. Se, por um lado, o taylorismo tinha a ver com a organização padronizada no interior da fábrica, por outro, o fordismo propagava-se na esfera econômica e social. Portanto, a produção em grande escala demandava um mercado de consumo. Por sua vez, produtos mais baratos e melhores salários caracterizavam, assim, os anos áureos da segunda fase do período imperialista do capital. Podemos apresentar ainda, segundo Antunes, as seguintes características desse padrão produtivo, em que afirma basear-se:

[...] na *produção em massa* de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente *verticalizada*. Na indústria automobilística taylorista e fordista, grande parte da produção necessária para a fabricação de veículos era realizada internamente, recorrendo-se apenas de maneira secundária ao fornecimento externo, ao setor de autopeças. Era necessário também racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o *tempo* e aumentando o *ritmo* de trabalho, visando a intensificação das formas de exploração.

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho *parcelar* e *fragmentado*, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor dos veículos. Paralelamente à perda de destreza do *labor* operário anterior, esse processo de *desantropomorfização do trabalho* e sua conversão em *apêndice* da máquina-ferramenta dotavam o capital de maior intensidade na extração do sobretabalho. A mais-valia extraída *extensivamente*, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo da sua dimensão *absoluta*, intensificava-se de *modo prevalecente* a sua extração *intensiva*, dada pela dimensão relativa da mais-valia.

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a *esteira* fazia as

¹⁶ Solonildo Almeida da Silva, em sua dissertação de mestrado, destaca que foi o engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915) quem indicou a aplicabilidade de um sistema de organização científica do trabalho. Sua tese encontra-se na obra *Os princípios da administração científica*, publicada em 1911, e tinha como desdobramento os tempos e os movimentos dos trabalhadores, cujo objetivo consistia em ampliar a produtividade no interior das fábricas (2005, p. 43).

¹⁷ Henry Ford (1863-1947), industrial norte-americano, adotou em sua fábrica de automóveis as ideias de Taylor, e se tornou responsável pela introdução dos novos métodos de produção na organização industrial estadunidense (Ibidem).

interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela *mescla da produção em série fordista* com o *cronômetro taylorista*, além da vigência de uma separação nítida entre *elaboração* e *execução*. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a *dimensão intelectual do trabalho operário*, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 2003, p. 36-37).

Ademais, frente a essa estruturação no campo da produção capitalista, surge, no campo da formação do trabalhador, a Teoria do Capital Humano. Sua origem está ligada à criação da disciplina Economia da Educação, na década de 50, nos Estados Unidos. Seu idealizador, Theodore W. Schultz, então professor da Universidade de Chicago, não foi somente o grande mentor dessa disciplina, mas também o formulador da teoria do capital humano. A preocupação de Schultz consistia em explicar os rendimentos de produtividade gerados pelo “fator humano” no processo produtivo. O resultado de sua pesquisa deduziu que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, proporcionalmente, do aumento das taxas de lucro do capital¹⁸.

Desse modo, a teoria do capital humano, inserida ao campo educacional, gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação. Sob a perspectiva do tecnicismo, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o ponto de partida do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao qualificar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. A propagação da teoria do capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (fase neoclássica) e não como duas categorias radicalmente antagônicas. Conforme Freres (2008),

[...] trabalho e capital são radicalmente opostos, mas este não sobrevive sem a exploração do primeiro, subordinando-o à sua lógica. Nesse processo de subordinação do trabalho ao capital, este busca atrelar a si próprio as outras formas de práxis humana, dentre elas a educação [...]. Assim, educação e trabalho são as duas bases do desenvolvimento econômico e social dos países periféricos, sendo a primeira a categoria central no debate econômico das últimas décadas – estando a primeira na esfera do discurso (p. 51).

¹⁸ Cf. site: Glossário História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) Faculdade de Educação, UNICAMP. Acesso em 15 de set. 2009.

Assim sendo, o processo produtivo está pautado pela organização taylorista-fordista, plenamente implementada nas empresas estadunidenses e outros países de capital avançado. As ideias acerca da valorização do capital humano ganham força nos países periféricos, particularmente destacamos o Brasil, por se adequar ao “modelo econômico associado-dependente”. Podemos dizer que essa associação objetivava a transferência de recursos via empréstimos, ou seja, do centro para a periferia, no momento da inserção das grandes empresas multinacionais e, juntamente com elas, o padrão produtivo. Por conseguinte, decorreu a demanda por mão-de-obra, porém, pressupunha uma classe trabalhadora qualificada e apta a corresponder à meta produtiva (SAVIANI, 2007, p. 365).

Nesse sentido, era preciso reformular a organização do sistema escolar, que vinha apresentando resultados nada satisfatórios para um país em desenvolvimento que almejava alcançar o crescimento econômico. Por isso, propagaram-se ideias onde o modelo organizacional (taylorista-fordista) poderia ser transferido ao sistema educacional e, como não poderia deixar de ser, atrelado ao enfoque sistêmico e ao controle comportamental (behaviorismo), cuja referência no campo educacional ficou conhecida como “pedagogia tecnicista” (Ibidem, p. 367).

Com efeito, é dada à educação um caráter econômico, onde o incremento produtivo estava associado à formação técnico-profissional dos trabalhadores. Nesse momento, é publicado o livro *O valor econômico da educação*, em 1967, de Theodore W. Schultz, cujo original havia saído em 1963, nos Estados Unidos e, no Brasil, *Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico*, de Cláudio de Moura Castro, no ano de 1965. Ambos os autores defendiam a educação como um investimento capaz de elevar a produtividade. Segundo Freres (2008), ainda no seu texto perspectivado:

A educação no interior desse modelo era direcionada para a formação técnico-profissional medida pelo acúmulo de diplomas. [...] O toyotismo/fordismo exigia um trabalhador parcelar, fragmentado, especializado, que conhecia apenas o que estava relacionado com a execução das tarefas própria de cada posto de trabalho. Além disso, a qualificação exigida não era direcionada para todos os trabalhadores (mesmo sob o discurso da teoria do capital humano), visto que uns poucos mandavam e muitos obedeciam. Afinal, para o capital crescer, não era necessário que todos tivessem qualificação (p. 52).

2. 2. A Crise Estrutural do Capital e seus rebatimentos sobre a Educação Básica nos países pobres

Na perspectiva de Netto e Braz (2006), o imperialismo dos “anos dourados” prosseguia na sua tendência mercadológica para todas as dimensões, com taxas de lucros compensadores. Nos países de capital avançado, não obstante as desigualdades sociais prometia-se a “sociedade afluyente”, isto é, difundia-se a possibilidade de um consumo de massa. Em compensação, perdurava a proteção social assegurada pelo Welfare State aos trabalhadores. Quanto aos países periféricos, acenava-se com a perspectiva da superação do subdesenvolvimento via projetos industrializantes. No campo econômico, sob a ideologia desenvolvimentista propagada pelos organismos internacionais (Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional), tais instituições foram criadas a partir dos acordos de Bretton Woods¹⁹. No campo político, entra em cena a Organização das Nações Unidas (ONU), cujos objetivos centravam-se em manter a paz e a segurança internacionais (p. 212-213).

Essas organizações são criadas pelo centro do capital, na reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, levando em conta que os Estados Unidos saíram fortalecidos econômica e militarmente. Mendes Segundo (2005) afirma que os Estados Unidos, “para manter sua supremacia, deveriam fortalecer seus parceiros. Por esse motivo, no primeiro instante, o Banco voltou-se para a reconstrução da Europa e do Japão”. Para tanto,

[...] o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) 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 (p. 44).

De certa forma, o binômio taylorismo-fordismo e as políticas keynesianas representavam uma parceria mais ou menos confortável, consolidando, assim, o “capitalismo democrático”, conforme Netto e Braz (2006): por um lado, as mercadorias produzidas em grande escala sempre teriam um mercado capaz de absorvê-las; em

¹⁹ Surgiu a partir das conferências de Bretton Woods em meados de 1944, definindo o **Sistem Bretton Woods**, onde estabelecia o gerenciamento econômico internacional, cujo objetivo consistia em regular a política econômica internacional entre os países mais industrializados do mundo (Fonte: Enciclopédia Wikipédia).

contrapartida, um Estado intervencionista e forte, pronto para controlar as crises. De outro modo, sob a bandeira da democracia, as contradições geradas pelas relações de poder ligadas aos interesses de classes passaram a ser vistas apenas como conflitos, sendo resolvidas pelo *consenso*, via representatividade dos órgãos democráticos (p. 212).

No entanto, a fase de crescimento do capital, tão amplamente comemorado como o período dos “anos dourados”, a partir da década de 70, mais especificamente em 1973, com o agravante da crise do petróleo, já vinha demonstrando sinais de queda. O sistema dava sinais de desaceleração do crescimento, como também a queda vertiginosa das taxas de lucro e, para apertar mais ainda, havia o aumento dos custos referentes às conquistas trabalhistas (direitos sociais), as quais legitimadas pelo Estado keynesiano, asseguradas anteriormente pela luta dos trabalhadores, concedidas pelo capital na fase em que as taxas de lucro eram bem mais altas²⁰. Acrescenta-se a isso, os seguintes aspectos: o esgotamento do padrão de produção taylorista-fordista, dado pela impossibilidade de responder ao recuo do consumo (consequência do desemprego); a hiperpertrofia da esfera financeira em detrimento dos investimentos no campo produtivo, cujo interesse consistia na especulação; a concentração de capitais, produto das grandes fusões entre empresas; e o processo das privatizações. Esse contexto generalizou-se numa crise que afetou não apenas os países do bloco capitalista avançado, mas principalmente os países da periferia do capital, que, bem ou mal, caminhavam na perspectiva da ideologia desenvolvimentista frente aos acordos de empréstimos via Banco Mundial/FMI (ANTUNES, 2003, p. 30).

Sendo assim, era necessário reverter esse quadro de forma rápida e eficiente. Logo, tornou-se urgente uma nova doutrina que pudesse justificar a continuidade do capitalismo como única forma possível de sociabilidade humana, sem mexer na estrutura social, nem muito menos apontasse a superação da lógica do capital e da histórica luta de classes.

Com o advento do toyotismo²¹, novas relações de trabalho foram implementadas. Segundo Antunes (2003), a resposta dada à crise do sistema do capital

²⁰ Ibidem, p. 215.

²¹ Solonildo Almeida da Silva, em sua dissertação de mestrado, apropriando-se de alguns elementos históricos, destaca que, “no final dos anos 1950, no Japão, na fábrica de automóveis da Toyota, os processos produtivos desenvolvidos pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno, passaram a ser adotados em outros países. O toyotismo ou ohnismo, como ficou conhecido, paulatinamente substituiu a linha de produção, típica da fábrica fordista. No modelo flexível, a produção é baseada por equipes de trabalho ou células de produção. Cada equipe é carregada de todo o processo produtivo e elevado controle de qualidade. Esse método é conhecido como círculos de controle de qualidade (CCQ) (2005, p. 47)”.

teve início a partir de um processo de reorganização do capital e de todo seu sistema ideológico e político, cujo aparato orquestrado metamorfoseou-se no chamado “neoliberalismo”. Seu ataque consistiu em efetivar a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a desestruturação do setor produtivo estatal. Mendes Segundo (2005) destaca ainda: o avanço em grande proporção da automotização e da informática, devido aos novos conhecimentos científicos e tecnológicos aplicados ao processo produtivo; novos métodos de gestão empresarial; a queda da taxa de juros que, por si mesmo, constitui um sério agravante; a dívida externa dos países da periferia do capital. Tais fatores colaboraram para um quadro de crise sem precedentes.

Com efeito, o primeiro país a adotar o receituário neoliberal foi o Reino Unido, sob o governo da primeira ministra Margaret Thatcher, final da década de 70. Logo depois, nos Estados Unidos, com o presidente Ronald Reagan, nos anos 80. Já na periferia do capital, o Chile foi o projeto piloto implementado sob a ditadura do general Pinochet, nos anos de 1970.

Os teóricos neoliberais, dentre eles, Friedrich Von Hayek e Milton Friedman²², desenvolveram suas concepções, afirmando que o Estado de Bem-Estar Social fundado a partir das técnicas keynesianas de controle do Estado sobre a economia constituía a raiz da crise do capital. No entendimento dos neoliberais, *la raison d'être* do sistema capitalista estava por um fio devido às reivindicações dos trabalhadores e, principalmente, pelas despesas sociais. Por conseguinte, as estratégias orquestradas se efetivaram no corte drástico das políticas sociais e na manutenção do desemprego num patamar considerável, fazendo recuar o poder de fogo dos sindicatos.

Nos países da periferia do capital, particularmente o Brasil, os governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) e (1999-2002), na análise de Silva (2005), caracterizaram-se pelas amplas políticas de privatizações de empresas estatais: quebra de monopólios de empresas públicas responsáveis pela produção e distribuição de energia e de empresas de telecomunicações. Em suma “um conjunto de reformas constitucionais – no sistema tributário, na administração pública, na legislação sindical,

²² “São economistas da Escola de Chicago – Estados Unidos. Friedrich Hayek havia formulado suas ideias no final da Segunda Guerra Mundial, mas como o capitalismo se situava na chamada “era áurea”, em ritmo acelerado de crescimento, quando imperava o padrão de vida norte-americano, seu pensamento só foi colocado em prática na década de 1970, após a crise do petróleo” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 34).

trabalhista, educacional etc. – objetivou criar um ambiente favorável para o grande capital” (p. 48).

Desta forma, a década de noventa, emergindo dos escombros do muro de Berlim, conforme Jimenez (2005), é uma fase caracterizada pelo desemprego e pela crescente precarização das condições de trabalho e aniquilação das conquistas trabalhistas sob a corrente ideológica neoliberal. Assim sendo, todas as fichas estavam apostadas na roleta mistificadora do mercado, numa tentativa de retroceder ao tempo, numa forma de revisionismo que remonta à era de Adam Smith. Logo

[...] como força civilizatória incontestada, pôs, frontalmente, em xeque, as formas históricas tradicionais de luta dos trabalhadores, além da própria centralidade do trabalho na vida social e a noção de luta de classes. Pôs em xeque [...] a perspectiva socialista, realçando, em seu lugar, o projeto democrático, o qual, é justo lembrar no plano nacional, se mantivera sufocado, por mais de duas décadas, nos porões da ditadura²³.

Nesse sentido, num vislumbre sobre essa sociabilidade, constatamos, à luz dos estudos meszarianos, que hoje nos confrontamos com uma crise estrutural, rastejante, pela qual o capital vem dando sinais de falência. É uma crise sem precedentes, distinta das outras crises compreendidas anteriormente como cíclicas e que, ao longo de sua jornada histórica, marcaram os anos de prosperidade e decaídas na sua lógica de reprodução. Agora, esse sistema apresenta, de forma mais intensificada, um caráter destrutivo. Não se trata somente da destruição e/ou precarização da força de trabalho em sua totalidade. Também o meio ambiente vem dando sinais de esgotamento, esgotamento esse, pois jamais visto. Sua degradação compreende vastas áreas do planeta. Em suma, a crise estrutural do capital condena a própria existência humana.

Conforme as reflexões de Mészáros (2002), o “sistema sociometabólico” do capital atingiu sua forma expansionista e “oniabrangente”, não há como retroceder nem impor limites à sua lógica de reprodução. O objetivo maior é a sua superação e de todo o conjunto dos elementos que o compõem. Antunes (Resenha/2002), citando Mészáros, afirma que

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

²³ JIMENEZ, Susana. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Educação, V. 22 pp. 57-72, Maceió, EDUFAL, 2005.

alternativa societal socialista. Os episódios ocorridos em 11 de setembro e seus desdobramentos são exemplares dessa tendência destrutiva²⁴.

Sendo assim, Mészáros procurou demonstrar, à luz de seus estudos marxianos, que a trajetória do sistema do capital tem se desenvolvido incontrolavelmente e numa lógica perversa e destrutiva. Essa disposição determina, conforme o filósofo descreve em sua análise, que o capital faz uso em escala abundante da taxa de utilização decrescente do valor de uso das coisas. O capital se apropria do valor de uso e do valor de troca das mercadorias, mas entendendo que se trata de duas objetivações inseparáveis, porém subordinando radicalmente o primeiro ao último. Isso

[...] significa que uma mercadoria pode variar de um extremo a outro, isto é, desde ter seu valor de uso realizado, num extremo da escala, até jamais ser usada, no outro extremo, sem por isso deixar de ter, para o capital, a sua utilidade expansionista e reprodutiva. E esta tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, ao reduzir sua vida útil e desse modo agilizar o ciclo reprodutivo, tem se constituído num dos principais mecanismos pelo qual o capital vem atingindo seu incomensurável crescimento ao longo da história (Ibidem).

Portanto, o capital é um sistema formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo que essas três grandezas são materialmente constituídas e inter-relacionadas. Ou seja, é um sistema orgânico impossível de superar sem a eliminação do conjunto dos elementos que compõem esse sistema. Sendo um sistema que não tem limites para a sua expansão (ao contrário dos sistemas de produção escravagista e feudal, que procuravam em alguma medida o atendimento das necessidades sociais), o capital é incontrolável. Todavia, no passado, houve muitas tentativas de freá-lo, desde o intervencionismo estatal keynesiano à “hibridização” do tipo soviético via social-democracia, que resultaram num total fracasso como estratégias de controle, uma vez que ambas acabaram seguindo o que Mészáros denomina de linha de menor resistência do capital.

Com efeito, Jimenez (2005), na esteira de Leher (2001), demonstra que o sistema do capital elaborou um projeto de metas através do qual sustenta tanto ações voltadas para a estabilidade financeira e ajustes estruturais quanto para a viabilização de um receituário ideológico. Nesse sentido, o Banco Mundial personifica o organismo central dessas deliberações, onde, particularmente, é dedicado um espaço à educação nos seus documentos e receituários. Nesse sentido, conforme Jimenez,

²⁴ ANTUNES, Ricardo. Para além do capital e de sua lógica destrutiva. **Revista Espaço Acadêmico**. Unicamp: SP, ano II, nº 14 jul. 2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/014/14lmeszaro.htm>. Acesso: 14.10.2009.

[...] como o “Ministério Mundial da Educação” – um exame mais criterioso indica que a preocupação principal que move as ações daquele Banco não se referem propriamente ao desenvolvimento da educação dos países periféricos, mas antes e, sobretudo, à estabilidade política, a ser garantida por um sistema educacional capaz de produzir as adequadas “disposições ideológicas” nos trabalhadores, diante das severas condições do mercado de trabalho (2005, p. 3).

Para tanto, é levantado um movimento global, sistemático e contínuo em benefício da chamada universalização da educação, projeto esse assessorado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sob a orientação e o monitoramento do Banco Mundial.

O papel da educação como estratégia de redução das desigualdades sociais nos países pobres da periferia do capital foi posto a partir da década de 70, período em que a questão da pobreza já ocupava prioridade na política do Banco. Para os burocratas, o problema dependia menos do crescimento do país e mais do aumento da produtividade dos pobres. Ademais, o então presidente do Banco McNamara (gestão marcada pela preocupação específica com a pobreza) apresentou os princípios que deveriam orientar os sistemas educacionais dos países em desenvolvimento. Segundo seu pronunciamento “todo ser humano deve receber um mínimo de educação básica na medida em que os recursos financeiros o permitam e as prioridades do desenvolvimento o exija” (FONSECA, 1998, p. 7).

Por conseguinte, é dada à educação, numa perspectiva enfática e ordenada, a função de constituir-se um mecanismo de impacto no desenvolvimento econômico de natureza auto-sustentável e na chamada “boa governança” dessas regiões situadas na periferia do capitalismo, articulando ações que, porventura, evitassem possíveis revoltas (LEITÃO, V. A.; RABELO, J. J.; MENDES, S. M. das D., 2008).

Nesse contexto, registra-se o histórico relatório “Aprender a Ser”, coordenado por Edgar Faure²⁵, que lançou as propostas de Educação Permanente e de Cidades Educadoras. Segundo Faure, deveria existir a possibilidade em promover a “aproximação da escola à vida das pessoas e à necessidade de se compreender o mundo nas suas múltiplas formas de oferecer oportunidades de conhecimento”, percebidas

²⁵ Edgar Faure, ao ocupar o cargo de ministro da Educação, reformou o ensino universitário francês, em 1969. Faure inicia seu relatório poucos anos após a tomada da Universidade de Sorbonne pelos estudantes, na primavera de Paris, um levante organizado contra os sistemas de ensino da época. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Edgar_Faure. Acesso: 06.04.2010.

como as tendências futuras da educação numa realidade onde a globalização avançava em ritmo acelerado. Segundo o conteúdo do Relatório, as conquistas científicas que vinham sendo feitas no campo das novas tecnologias da educação permitiam visualizar e implementar um conjunto mais amplo de política educacional, bem como atender aos objetivos propostos pelo receituário liberal. Sendo assim, Faure demonstra, na época, que

[...] durante muito tempo o ensino teve por missão preparar para funções-tipo, para situações estáveis; para um momento da existência; para um ofício determinado ou um tipo de emprego... Esta concepção prevalece ainda com demasiada frequência. Contudo, é obsoleto o objetivo de adquirir na juventude uma bagagem intelectual ou técnica suficiente para a duração de toda a existência. *É necessário* aprender para viver; aprender a aprender, de maneira a adquirir conhecimentos novos ao longo de toda a vida; aprender a pensar de maneira livre e crítica; aprender a amar o mundo e a torná-lo mais humano; aprender a desenvolver-se pelo trabalho criador. [...] ultrapassar uma concepção de uma educação limitada no tempo (idade escolar) e fechada no espaço (estabelecimentos escolares); considerar o ensino escolar não como um fim, mas como um componente fundamental do ato educativo total, nas suas dimensões escolares e não escolares... conceber a educação como um continuum existencial, cuja duração se confunde com a duração da própria vida... desenvolver particularmente a educação das crianças em idade pré-escolar, procurando e desenvolvendo as formas mais positivas da família e da comunidade na educação da pequena infância... desenvolver por todos os meios convencionais e não convencionais a educação elementar²⁶.

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 Delors²⁷ adota compactuando à risca o relatório anterior um posicionamento perante os desafios, às incertezas e às esperanças do século XXI, imputando à educação, um discurso falseado de que esta atuaria como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social. Assim sendo, o relatório afirma:

[...] Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...], em que se respeitem os Direitos do Homem, se pratique a

²⁶ Disponível em: [HTTP://www.sapiens-pe.com.br/fraes/entrevista2/h12.htm](http://www.sapiens-pe.com.br/fraes/entrevista2/h12.htm). Acesso em: 16.10.2009.

²⁷ Leitão, Rabelo e Mendes Segundo afirmam que “[...], nesta segunda metade do século e para além das inúmeras iniciativas, reuniões, conferências e intervenções, a ação da Unesco ficou assinalada, exatamente a meio e no final do período, 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” (2008, p. 2).

compreensão mútua, em que os progressos no conhecimento sirvam de instrumentos, não de distinção, mas de promoção do gênero humano (DELORS, 2001, p. 11-12).

Por conseguinte, os princípios do lema “aprender a aprender” são focalizados nesse Relatório, resultante da Conferência de Jomtien, na Tailândia (1990). São reiterados, também sistematicamente, em outros documentos, a exemplo das conferências de *Educação para Todos*: Declaração de Nova Delhi (1993), Fórum Mundial de Educação em Dacar (2000), Declaração do Milênio (2000), Declaração de Cochabamba (2001), Declaração de Tirija (2003) e Declaração de Brasília (2004) e nos relatórios de monitoramento. Tais princípios constituem uma estratégia mistificadora adotada pelos organismos internacionais e congêneres no intuito de fomentar a grande chamada em prol da universalização da educação para todos.

Todavia, precisamos fazer um recuo histórico a fim de podermos contextualizar a inserção de algumas organizações na implementação das políticas de educação nos países da periferia do capital. A partir da ascensão imperialista estadunidense seguiu-se de um movimento continental que objetivou a integração nas áreas de segurança militar, de relações públicas, de comércio e de investimentos e no campo ideológico, ressaltando os valores das Américas, conhecido como Pan-americanismo. Nesse sentido, é criada a Organização dos Estados Americanos (OEA), cujo objetivo foi juntar as três Américas através da Primeira Conferência Internacional dos Estados Americanos, de outubro de 1889 a abril de 1890, realizada em Washington DC. Tal organização constituiu-se de amplos poderes de intervenção nos Estados-membros (LEITÃO, V. A.; RABELO, J. J.; MENDES SEGUNDO, M. das D., 2008).

A OEA atuou decisivamente no que tange às políticas internacionais de educação nos países denominados subdesenvolvidos, prioritariamente aos latino-americanos, onde se inclui o Brasil, redimensionando os ideais de Educação para Todos, principalmente no pós-Segunda Guerra Mundial. Em parceria, a Organização das Nações Unidas (ONU) entra em cena na propositura de manter a paz e a cooperação entre as nações.

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), criada no interior das Nações Unidas, em 1948, constitui referência, ao longo dos últimos cinquenta anos, à atuação nos países do continente latino-americano, desde os aspectos de ordem econômica ao campo educativo. No caso brasileiro, a atuação desse organismo se revela fundamental para a reforma da Educação Básica e da gestão escolar

consolidadas no Brasil na década de 1990. Nesse sentido, “O Estado administrador, provedor, benevolente de recursos deve ser substituído pelo Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas de médio e longo prazos”²⁸.

Podemos considerar que, nesse contexto, a influência européia no continente americano não se omite 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). Destarte, A OEI nasceu em 1949 com a denominação de Oficina de Educação Ibero-americana e com o caráter de agência internacional, como consequência do I Congresso Ibero-americano de Educação, realizado em Madrid. Por volta de 1954, no II Congresso Ibero-americano de Educação ocorrido em Quito, por conseguinte, resolveram 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 1985²⁹ (Ibidem, 2008).

Frente à crise estrutural do capital, avançamos a década de 80, e as iniciativas internacionais de Educação para Todos estão em plena abrangência. Todavia, 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 Projeto Principal de Educação (PPE) passou a constituir-se no Programa de Reformas Educativas para a América Latina e Caribe (PRELAC), que sistematiza suas orientações a partir dos resultados do relatório contidos no Marco de Ação de Dacar, onde foram organizadas as metas da Educação para Todos e as estratégias prescritas no PRELAC, estabelecidas para o período de 2000 a 2015³⁰.

Para tanto, conforme a leitura do documento do PRELAC³¹, encontra-se o destaque dos cinco focos prioritários para a educação da América Latina e Caribe, a saber: I) nos conteúdos e práticas da educação, para construir sentidos sobre nós

²⁸ CEPAL. UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

²⁹ Cf. site da OEI, disponível em: <http://www.oei.es>. Acesso em 20 de nov. 2007.

³⁰ <http://www.unesco.cl/revistaprelac/por/faqs.act>. Acesso em 1 de dez. 2007.

³¹ 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.

mesmos, os outros e o mundo em que vivemos; II) nos docentes e no fortalecimento de seu protagonismo na reforma educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos; III) na cultura das escolas, para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e de participação; IV) na gestão e na flexibilização dos sistemas educacionais, para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida; e V) na responsabilidade social pela educação, para gerar compromissos com seu desenvolvimento e com seus resultados (Ibidem, 2008).

Outra iniciativa internacional constituída a partir de 1991, referendado no Plano de Ação do Hemisfério sobre Educação (PAHE), com abrangência em todo o continente americano, excluindo-se Cuba, foram os encontros das Cúpulas das Américas, cujo objetivo era a integração hemisférica e a constituição de uma Área de Livre Comércio das Américas (ALCA). O PAHE elaborou metas, cujo desdobramento se estende este ano de 2010. Posteriormente, confirmado e enriquecido com novas estratégias na II Cúpula (Santiago, abril, 1998) e na III reunião de Cúpula (Québec, abril, 2001). Por conseguinte, a educação foi uma das 23 linhas de trabalho acordadas na I Cúpula (Miami, 1994), compondo, assim, os ajustes necessários na efetivação dos objetivos propostos (Ibidem, 2008).

Assim sendo, dando continuidade ao conjunto de empreendimentos internacionais no campo da *Educação para Todos*, em 1991, iniciaram-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 e 2 na Europa: Espanha e Portugal. A educação passou a ocupar prioridade importante na agenda destas reuniões de Cúpulas e delas derivam diversos acordos e ações, mas não adotam a forma de um plano de ação com metas e focos nos resultados, apenas exorta através de documentos a importância do cumprimento das ações.

Portanto, o movimento de *Educação para Todos* (EPT), cujo marco se deu na Conferência de Jomtien (1990), e o *Esquema de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem* – que ressaltaram em seis grandes metas – adotaram uma “visão ampliada de educação básica” – educação de crianças, jovens e adultos, dentro e fora da escola, ao longo de toda a vida –, novamente reafirmada a partir de Dakar

(2000). Por conseguinte, o compromisso é estendido até 2015³² para que seus objetivos sejam prontamente cumpridos (Ibidem, 2008).

Vale lembrar que, a partir dos anos 80, com o agravamento da crise do endividamento nos países da periferia do capital, as portas se abriram ao Banco Mundial e a todo o conjunto dos organismos multilaterais de financiamento, com o intuito de fortalecer o gerenciamento das relações de crédito internacional, bem como a elaboração de políticas de estruturação econômica, através de programas de ajuste estrutural para a sustentabilidade dos países pobres. Assim, o Banco Mundial, além da contrapartida econômico-financeira, profere uma teia ideológica através da educação, visando à manutenção do sistema capitalista.

Podemos situar, num intercurso histórico, final da década de 60, o discurso de McNamara, presidente do Banco e ministro do governo Lindon Johnson, em reunião com os governadores sobre o aumento da pobreza. McNamara afirmava então:

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperados pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência (FONSECA, 1998, p. 3).

O Banco Mundial é o agenciador do capital e resguarda os interesses dos grandes credores internacionais, cujo objetivo é exclusivamente assegurar o pagamento da dívida externa contraída pelos chamados países em desenvolvimento. Para tanto, a justificativa de impor seu receituário de políticas de reestruturação neoliberal deve-se ao fato de promover: 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 propositura de adequá-los aos novos requisitos do capital globalizado.

Percebemos, 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 da educação infantil ao ensino superior, determinando, sobretudo: a Legislação

³² No caso do Brasil, o prazo para o cumprimento dessas metas foi estendido para 2022, ocasião em que o país comemorará seu bicentenário de independência.

Educacional; os Parâmetros e Diretrizes Curriculares; a formulação e a gestão de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação; 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 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), forçando esses países a se adequarem à ordem global e corresponderem satisfatoriamente aos objetivos determinados através de resultados monitorados.

3. O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS VERSUS A OMNILATERALIDADE

*[...] o trabalho que deixou de ser o que havia sido,
e nós que só podemos ser o que fomos,
de repente percebemos que
já não somos necessários no mundo [...]*

José Saramago, A caverna.

Neste capítulo, apresentamos as principais metas da EPT, destacando o acesso a escolarização básica e as diretrizes voltadas para a formação do trabalho. Nesse sentido, analisamos o processo de monitorização, elaborado anualmente pelo Banco Mundial, através de relatórios avaliativos e de recomendação aos países membros da Unesco.

3.1. Programa de escolarização básica e de acesso a todos como retórica na formação para o trabalho

A educação, nas últimas décadas, tem constituído prioridade na agenda de entidades governamentais, da sociedade civil e dos organismos internacionais, na perspectiva de adequá-la a um programa de desenvolvimento econômico para os países periféricos. Com efeito, destaca-se a implementação de um amplo programa de educação com foco no atendimento às necessidades básicas de aprendizagem dos países membros da Unesco, capaz de promover a inserção do trabalhador num mercado em constante mutação.

Procuramos denunciar as estratégias orquestradas pelos organismos internacionais, sobretudo, do Banco Mundial no que se refere às suas orientações, determinações e inserções nas políticas educacionais dos países periféricos ou ditos em desenvolvimento. Como condição de governabilidade no chamado mundo globalizado, é imposta aos países devedores uma ampla reestruturação dos sistemas nacionais de ensino, com prioridade para a educação básica, na perspectiva de ajustá-la à reprodução do capital. Nesse sentido, é implementada toda uma logística de efetivação das políticas educacionais pensadas pelos organismos internacionais nos países pobres. Outro aspecto que aqui será detalhado refere-se às diretrizes da EPT, suas especificidades e o

seu monitoramento anual, sistematicamente organizado pela Unesco na avaliação do cumprimento dessas metas nos países envolvidos.

Inicialmente, faremos a análise de dois importantes documentos que originaram a declaração de Educação Para Todos (EPT) para o século XXI. A primeira em destaque é a Conferência de Jomtien (1990), que constitui o marco principal e de caráter abrangente dos processos educativos; a segunda trata-se do fórum de Ação de Dacar (2000), que se caracteriza pelo caráter avaliativo e pelo compromisso com as metas firmadas em Jomtien. Essas conferências tiveram como órgão fomentador o patrocínio do Banco Mundial e foram implementadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Compreendemos que a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, com representatividade de 155 países e 120 Organizações Não Governamentais (ONG's), define o fundamento estratégico da educação mundial ao conferir programas de reformas para a educação nos países menos desenvolvidos. A educação, com ênfase na universalização da educação básica, passa a ser vista como o principal motor para atingir os objetivos de sustentabilidade, de equidade³³ e de combate à pobreza nesses países da periferia do capital. Assim, de acordo com Mendes Segundo (2006), sob o patrocínio do Banco Mundial, a conferência de Jomtien teve

[...] como acordo, nos países-membros, o compromisso da universalização da educação básica para a população mundial, fundamentada no entendimento em que este nível é satisfatório às necessidades de aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, todos os participantes deveriam adaptar, em seus países, estratégias com vistas a assegurar o direito a uma educação básica de qualidade, com impactos na sociedade e na vida das pessoas (p. 229).

De todo modo, a Declaração de Jomtien foi reiterada, desdobrando-se em sucessivas conferências, fóruns, semanas de Educação para Todos, com a finalidade de compor a pauta da agenda afirmativa de universalização do ensino nos países membros envolvidos. A exemplo da Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos

³³ “Considerado teoricamente, o termo equidade vem do Direito e, mais precisamente, da prática jurídica. Nesse campo, a equidade fundamenta-se numa justiça mais espontânea e corretiva, não se restringindo à letra da lei, podendo mesmo contrariá-la em respeito às circunstâncias e à natureza intrínseca do objeto jurídico considerado. Esta acepção tem base na reflexão aristotélica segundo a qual a natureza da equidade é a retificação da lei quando esta se mostra imperfeita, por seu caráter universal, para casos particulares” (FONSECA, 1998, p. 6).

(Índia, 1993), as Conferências Ibero-Americanas de Educação (a partir de 1990) e os Relatórios de Acompanhamento Global da EPT, de 2003 até 2008, serão, nesta pesquisa, ilustração do grande Movimento de Educação para Todos promovidos pelos organismos internacionais.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien, em 1990, torna-se um marco, pois se apropria de bandeiras revolucionárias aspiradas pela classe trabalhadora referentes, por exemplo, ao direito irrestrito à educação de qualidade com acesso ao conhecimento sistematizado e universal, “capaz de elevar a classe operária acima das classes superiores e médias”³⁴. Aqui, ao contrário, o conhecimento é dissimulado pelo discurso mistificador de Educação para Todos, sob um conjunto de aprendizagens mínimas para a formação do trabalhador do XXI.

Nesse sentido, o documento abre, em seu preâmbulo, o anúncio ao *direito à educação* proclamado pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948 e questiona o fato de esse direito ainda não ser universal. Desse modo, a Declaração de Jomtien apresenta o seguinte diagnóstico:

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais³⁵ (UNESCO, 1990, p. 1).

É válido acrescentar que o mesmo documento chama a atenção para um quadro sombrio de problemas que assolam a sobrevivência da humanidade, de dimensões econômicas, políticas, sociais e ambientais por exemplo o aumento da dívida de muitos países, a estagnação e decadências econômicas, o aumento da população, as lutas civis entre grupos, a morte de milhões de crianças e a degradação do meio ambiente. Esses problemas, segundo o referido documento, dificultaram todos os esforços empregados no sentido de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, apontando, todavia,

³⁴ Documento Instruções aos Delegados ao I Congresso Internacional dos Trabalhadores (MANACORDA, 2006, p. 297).

³⁵ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacoes/doc - internacionais. Acesso em: 10-05-2004.

que a falta da educação básica para a população, no caso, a grande maioria, impede que a sociedade não reúna condições para enfrentar esses problemas mais eficazmente.

Por conseguinte, o referido documento situa que a década de 1980 caracterizou-se por amplos cortes nos recursos públicos em alguns países, decorrência da implementação das políticas neoliberais, afetando um comprometimento maior na área social. Na educação, esse fato surtiu um efeito devastador. Mesmo em outros países, onde se verificou crescimento econômico e onde foi possível investir e expandir o sistema, milhões de pessoas continuam enfrentando a pobreza, a privação de escolaridade ou se encontram estigmatizados pelo analfabetismo. Embora se reconheça que a educação não é condição suficiente para o desenvolvimento dos países, Jomtien apresenta a possibilidade da sua universalização, como meta viável na solução dos problemas alencados acima.

Nesse sentido, o documento demonstra que um novo século se aproxima e que novas esperanças e possibilidades são apresentadas. Sendo assim, afirma que

[...] hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. [...] os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. [...] vemos emergir, a todo o momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. [...] o volume das informações disponível no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos [...]. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. [...] uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo (Ibidem, p. 1-2)

Para tanto, o documento referente à Declaração Mundial sobre Educação para Todos centra-se na seguinte temática: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, apresentando para as gerações presentes e futuras uma proposta de educação básica, cujas características denotam uma preocupação em adequá-la à magnitude do século XXI e às transformações que essas gerações devem preparar em si mesmas. Portanto, “cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (Ibidem, p. 2-3, artigo 1º), tendo em vista a abrangência da proposta. Por conseguinte, por necessidades básicas de aprendizagem, o texto afirma que,

[...] 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 fundamentais e continuar aprendendo (Ibidem, p. 3).

Assim sendo, devido ao enfoque abrangente deste documento, textualmente dito, do mesmo modo no Artigo 2º, a ênfase é recorrente nos Artigos de 3 a 7, no seguinte aspecto: “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (Ibidem, p. 4). Trata-se de fazer com que a educação básica seja proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para isso, são reforçadas a sua universalização e a melhoria da qualidade como medida efetiva na redução das desigualdades. Por isso, os ditos “excluídos – pobres, meninos e meninas de rua ou trabalhadores, minorias étnicas, refugiados, indígenas” (Ibidem) têm direito às mesmas oportunidades educativas, de modo que não sejam impedidos a esse acesso.

O Artigo 4º cobra que o desenvolvimento efetivo para o indivíduo e para a sociedade dependerá que o aprendizado seja pautado no conhecimento tácito e, portanto, que as pessoas aprendam “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (Ibidem). Ainda são propostas metodologias ativas e participativas, pois, conforme o documento, facilitam “a aprendizagem e possibilitam aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades” (Ibidem) visando à avaliação de resultados.

Nesse sentido, a aprendizagem da criança deve começar com o nascimento. O Artigo 5º destaca os cuidados básicos com educação inicial na infância, de modo que sejam desenvolvidas estratégias para envolver as famílias e as comunidades em programas, cujo objetivo é satisfazer às necessidades de aprendizagem das crianças, mesmo quando o acesso encontra-se limitado ou inexistente.

Por conseguinte, o Artigo 6º destaca que “as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos, físicos e emocionais” de modo que a aprendizagem dos conhecimentos e habilidades perpassa por um ambiente rico de calor humano e vibração (Ibidem, p. 5-6).

Para que a meta da universalização da educação básica seja efetivada, o Artigo 7º menciona a impossibilidade de somente as autoridades municipais, estaduais e o governo em nível nacional, conseguirem proporcionar educação para todos. Portanto, outros setores são convocados, desde organizações governamentais, não-governamentais, comunidade e setor privado. Logo, pode-se deduzir que “alianças

efetivas contribuem significativamente para o planejamento, a implementação, a administração e a avaliação dos programas de educação básica” (Ibidem, p. 6).

O Artigo 8º focaliza sua atenção nas políticas de apoio aos setores social, cultural e econômico, na forma de medidas fiscais e reformas na política educacional, entendendo que estas contribuem, juntamente com a educação básica, na promoção individual e social.

A mobilização de recursos é tratada no Artigo 9º, esclarecendo que “todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar” (Ibidem, p. 7). Nesse propósito, o documento sugere que a forma de captação de recursos seja ampliada, isto é, que além de agregar os recursos públicos, estenda o leque à iniciativa privada e à ajuda de voluntários. Também sugere que seja incluída a transferência de fundos dos gastos militares. Nessa estratégia de socializar a preocupação com a educação básica em todo o mundo, o documento menciona tanto as pesadas dívidas externas dos países pobres – daí a promoção da educação básica como solução de todos os problemas de desigualdades sociais –, quando a necessidade de constituição de uma declaração de compromisso para futuros pagamentos desses países tomadores de empréstimos aos países ricos.

Finalmente, o Artigo 10º reforça que, para chegarmos a satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, faz-se necessária “uma responsabilidade de todos os povos, implicando solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas” (Ibidem). Para tanto, denuncia a problemática da dívida externa dos países pobres como uma limitação a efetivação desse objetivo, mas argumenta que os países com baixa renda deverão ter especial atenção junto ao quadro da cooperação internacional. É interessante destacar que a solidariedade internacional está condicionada à submissão das nações às regras mundiais de livre comércio, em que prevaleçam a responsabilidade e a honestidade no cumprimento das obrigações dos pagamentos de empréstimos firmados em contratos e regulados pelo mercado.

O compromisso de educação para todos é celebrado, e todos são convocados a somarem os esforços nessa urgente campanha: salvar o mundo da pobreza e da ignorância. Nessa direção, como já foi dito, a década de 1990 constituiu-se o palco de vários acontecimentos que levaram à perspectiva da efetivação dos objetivos da Declaração de Jomtien: o ano Internacional da Alfabetização (1990), pelo qual permite avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992); a Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural

(1988-1997); a Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000); a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher, e da Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) (Ibidem, p. 8).

Com efeito, o projeto de Educação para Todos, na íntegra, constitui-se uma “referência e um guia para os governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONG’s), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos” (Ibidem). Para tanto, a implementação do projeto tem três níveis de ação imediata: I. ação direta em cada país; II. cooperação entre grupos de países que possuem certas características e interesses; e III. cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

Podemos ressaltar que a Conferência de Jomtien, ao estabeleceu um “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, numa proposta de educação básica com padrões mínimos de qualidade, afirma oferecer a possibilidade de erradicar todos os problemas globais que a humanidade vem enfrentando nas últimas décadas. Por isso, torna-se um fator dedutivo dos ajustes de estratégias de caráter ideológico-político no ordenamento dos países periféricos à nova lógica mundial de educação. Assim, Mendes Segundo (2006) reitera:

A conferência de Jomtien torna-se um marco nas determinações sobre educação mundial, principalmente nos países pobres. Como princípio, todos os países que almejassem o desenvolvimento, a integração planetária e a sustentabilidade econômica deveriam ter como preocupação a agenda da educação para todos. A partir daí, a educação passaria a ser monitorada nos países envolvidos, sob pena de causar ingovernabilidade ou instabilidade social (p. 230).

Portanto, os países membros da Unesco firmaram um compromisso em que aprovaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Esquema de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem* através do qual ressaltaram seis grandes metas, que, na verdade, são determinações a serem cumpridas e com prazos específicos, a saber³⁶: I. a expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; II. o acesso universal ao ensino fundamental (ou ao nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos; III. a melhoria da aprendizagem, tal que uma determinada porcentagem de um grupo de faixa etária “x” atingisse ou ultrapassasse o nível de aprendizagem

³⁶ Fonte: Conferência Mundial de Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: < www.unesco.br. > Acesso em: 13 set. 2004.

desejado; IV. a redução do analfabetismo adulto à metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres; V. a expansão de oportunidades de aprendizagem para adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade; VI. a construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, a educação básica deve ser assumida como responsabilidade de toda a sociedade, num compromisso que afeta as autoridades educacionais, os governos e seus colaboradores nacionais, numa corrente em que todos tenham sua cota de participação. Portanto, a seriedade desse projeto constitui um empreendimento que repercute em todas as esferas dos sistemas educacionais.

Com efeito, é dito que a educação constitui um aparato paradigmático, segundo o discurso dos organismos internacionais, na perspectiva de promover a cidadania e a inclusão social a uma nova ordem que se apresenta sob o fetiche da globalização, do arcabouço tecnológico, para uma sociedade da informação e do conhecimento descartável, sem, contudo, mexer na estrutura de classes que divide a sociedade em ricos e pobres.

Nesse contexto, o projeto de Educação para Todos, sob a tutela do Banco Mundial, inspirada ideologicamente por uma estratégia política e de cunho econômico, disponibiliza programas que trazem na íntegra um caráter compensatório, com predomínio da racionalização de recursos, da equidade – não da igualdade substantiva – (MÉSZÁROS, 2003) e do gerenciamento eficaz para os países periféricos. Nesse sentido, a tentativa de promover o sonhado desenvolvimento econômico e a redução da pobreza ancorada, portanto, como não é possível negar, com as necessidades de reprodução do capital em sua lógica sócio-metabólica, vem solapando todas as dimensões sociais de forma destrutiva. Mézáros (2007) afirma que “é a expansão do capital como um fim em si mesmo, servindo à preservação de um sistema que não poderia sobreviver sem afirmar constantemente seu poder como um modo ampliado de reprodução” (p. 58). Dessa forma, avança em disseminar estratégias mistificadoras da realidade e continuar seu processo metabólico de reprodução social.

Na verdade, os projetos educacionais têm como horizonte adaptar-se aos ditames do então mundo globalizado (ou, ainda, da sociedade do conhecimento), de modo a ajustar um conjunto de reformas introduzidas na educação, em todos os níveis e modalidades. No caso brasileiro, a expressão mais contundente se deu com a

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96).

Para a consolidação de interesses, são impostas mudanças de ajustes no sentido de reestruturar as instituições de educação sob a orientação do Banco Mundial. A partir de um caráter de compromissos, é acordado o monitoramento das políticas a serem implementadas pelo país tomador de empréstimos no intuito de manter a governabilidade. Nesse sentido,

[...] impõem-se mudanças devastadoras, aplicando-se aos padrões de financiamento e à forma de gestão dos sistemas de ensino, como às definições curriculares, aos processos avaliativos e modelos de formação docente, critérios estritamente empresariais e mercadológicos [...] a contenção dos gastos com a educação pública, priorizando, mesmo assim avaramente, o ensino fundamental, lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização, além de fazer jorrar suas graças financeiras pelos cofres das empresas privadas de ensino superior [...] formas camufladas ou não tanto, de negação do conhecimento, como o ensino a distância, a fragmentação dos currículos, a redução do tempo de duração dos cursos, ou o treinamento docente em serviço, além da implementação da pedagogia das competências, ou, de um modo mais genérico, do aprender a aprender, o Banco conta que a educação promova, sob sua tutela, a inserção dos países pobres no mapa da globalização, além de garantir que todas as pessoas obtenham conhecimento necessário a uma vida melhor e a um desenvolvimento sustentável (JIMENEZ & MENDES SEGUNDO, 2007, p. 124-125).

Decorrida uma década, a Declaração de Jomtien deveria apresentar os resultados do cumprimento de todas as metas na obtenção da universalização de ensino básico com foco na Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem: novamente, no âmbito mundial, a política de Educação para Todos volta a ser reiterada em 2000, na cidade de Dacar (Senegal), quando os governos de 180 países e 150 ONG's representadas reuniram-se, para avaliar a década passada (1990-2000) e traçar novas estratégias e novas metas para os próximos quinze anos (2015), data-limite para a apresentação de resultados positivos. No entanto, os resultados obtidos dessa avaliação destacaram que alguns países atingiram progressos significativos, mas consideraram inaceitável o fato de que, no ano 2000, ainda coexistam no mundo cerca de um bilhão de analfabetos entre adultos (880 milhões) e crianças em idade escolar (mais de 113 milhões).³⁷

O Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dacar, teve como objetivo apresentar os resultados acerca da avaliação da década da Educação, proclamada em 1990. Portanto, constataram-se as fragilidades do projeto e do insucesso

³⁷ Fonte: Relatório de Acompanhamento Global da EPT, 2003/2004. Versão Resumida – Gênero e Educação para Todos: o salto rumo à igualdade – Relatório Conciso – Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em 19.06.2004, p. 2.

através das avaliações: I. “ênfatizar a aprendizagem” foi o discurso da década de 90 – os resultados das avaliações mostraram índices muito abaixo do esperado, as instituições não dispõem de indicadores de êxito quanto à formação dos educandos; II. América Latina – a não continuidade dos planos; III. articulação entre os governos e as agências internacionais quanto ao tema educativo e à reforma educativa. O relatório aponta que “As políticas recomendadas e adotadas nos últimos anos não têm respondido satisfatoriamente às necessidades e expectativas da população latino-americana, nem às realidades do sistema escolar e dos docentes em particular”. Paradoxalmente, Cuba é citada como um país que teve melhores resultados, o único que não recorreu aos empréstimos internacionais. Diante do exposto, sugeriram alguns pontos em que os países podem avançar: estabelecer políticas que regulem o desenvolvimento educacional, inspiradas em valores humanos fundamentais; continuar expandindo a educação básica, com mais equidade; incrementar a qualidade dos serviços oferecidos aos pobres; recuperar para a educação e para a política educativa a visão multisetorial, a visão sistêmica e a visão de longo prazo; resguardar, no contexto da globalização, a identidade latino-americana, com ênfase na multiculturalidade³⁸.

Nesse sentido, com o objetivo de superar as desigualdades no acesso à educação, o Fórum Mundial de Educação de Dacar elegeu seis grandes metas, que consistem em atingir, até 2015, seu cumprimento eficaz, as quais veremos a seguir: I. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação oferecidos à primeira infância, principalmente para as crianças mais vulneráveis e carentes; II. Assegurar que, até 2015, todas as crianças em “situação difícil”, principalmente as meninas, e as que pertencem a minorias étnicas ao acesso e permanência à educação primária obrigatória de boa qualidade; III. Assegurar as 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; IV. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para mulheres, bem como o acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos; V. Eliminar, até 2005, as disparidades entre os gêneros no ensino primário e secundário e alcançar qualidade na educação de ambos os gêneros até 2015; VI. Aperfeiçoar a qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de modo que os resultados acadêmicos reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por

³⁸ Fonte: PRONUNCIAMENTO LATINO-AMERICANO SOBRE “EDUCAÇÃO PARA TODOS” Por ocasião do Fórum Mundial da Educação (Dacar, 26-28 abril, 2000) pronunciamento@fibertel.com.ar, p. 1-7.

todos, principalmente em termos de alfabetização, conhecimentos aritméticos e habilidades importantes para a vida (Ibidem, p. 5).

Compreendemos que o Fórum Mundial de Educação em Dacar priorizava a educação como direito de todos, a ser traduzida como benefício que satisfaça às necessidades básicas de aprendizagem, necessidades essas focadas nos pilares do “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. De acordo com Jimenez (2005, p. 72), esses pilares pretendem

[...] formar um novo trabalhador que deve, principalmente, saber-ser: polivalente no trato dos novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de mostrar-se também harmonioso, cooperativo, emocionalmente equilibrado (inteligência emocional?) [...] outro elemento que caracteriza o projeto educacional vigente: o modelo de competências [...] corresponderia ao novo padrão toyotista de produção e a consequente fragmentação e precarização do trabalho. [...] quão menos estáveis tornam-se os empregos, mais as qualificações tendem a serem substituídas por competências, vale insistir, no plano do saber-ser. Assim, a competência, mais que o conhecimento ou a informação, poderá garantir a sobrevivência num mundo (e num mercado) em constante mutação.

Como revelam os pressupostos das declarações internacionais, seus ideólogos pretendem transformar a educação em um instrumento capaz de efetivar o desenvolvimento sustentável, autônomo e justo, sem, contudo, erradicar o antagonismo entre capital e trabalho. Sob esse aspecto, tal proposição integra um amplo programa estratégico arquitetado pelo capital no sentido de superar sua crise estrutural, desencadeada já por volta da década de 1970 (MÉSZÁROS, 2006). A educação formal, com prioridade na escola básica, emerge aqui como redentora das crises geradas pelas próprias contradições do sistema sócio-metabólico do capital, por conseguinte, pretende contribuir para a solução dos problemas do desemprego estrutural, da mão-de-obra desqualificada, da desigualdade social, das questões religiosas, culturais, de gênero, de etnia etc. que afligem as pessoas em todo o mundo.

O programa de Educação para Todos, portanto, surgiu da necessidade de os países ricos encontrarem um direcionamento eficaz para a superação da crise vivida pela sociedade capitalista, diagnosticada nas últimas décadas pelo decréscimo das taxas de lucro, pela redução do crescimento econômico, pelo desemprego acentuado – de modo que, para minimizar possíveis conflitos entre as classes, procura-se programar políticas compensatórias de “alívio à pobreza”, garantindo por todos os meios a reprodução do sistema do capital, cujo propósito é estimular as competências, a eficácia dos seus sistemas de ensino e a produtividade da força de trabalho. Nesse sentido, o

Banco Mundial atua como o principal articulador desse processo, empreendendo estratégias a serem cumpridas pelos países tomadores de empréstimos.

Num exame crítico do papel atribuído à educação, admite-se que o princípio que move as diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial busca convertê-la a um *totem* mistificador de alívio da pobreza. A palavra de ordem hoje se encontra na manutenção da estabilidade política, diante das medidas adotadas pelo sistema do capital na sua lógica perversa de ajustar a classe trabalhadora às formas mais precarizadas da atividade produtiva em troca da elevação das taxas de lucro. Consequentemente, diante do agravamento do estado de crise do capital, piora ainda mais as condições de vida para a imensa maioria da humanidade.

A ofensiva do capital sobre os trabalhadores desvia o caráter estrutural do desemprego de sua verdadeira origem – a sociedade regida sob a lógica do capital, cujo sustentáculo é a exploração dos homens e dos recursos naturais pelos próprios homens (proprietários). Além disso, esconde o antagonismo entre as classes sociais, pois imprime no pensamento dos trabalhadores que estar incluído ou excluído do mercado de trabalho depende da (des)qualificação de cada pessoa individualmente, ou seja, cabe a cada um buscar seu lugar nesta sociabilidade. Dessa forma, o trabalhador acredita que deve render-se ao que lhe é imposto, pois o mundo do trabalho é desgastante mesmo, e ele precisa continuar trabalhando a fim de se manter vivo. Assim, Marx considera que

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório* (2004, p. 83).

Sendo assim, tal perspectiva é-nos apresentada como o fim da história, como se não houvesse a possibilidade de romper com essa lógica desumanizadora rumo a outra forma de sociabilidade, onde possamos desenvolver a associação dos trabalhadores livres e também potencializar outras capacidades emancipadoras, como fazer ciência, arte e discutir filosofia sem o cronômetro marcando o tempo de cada atividade.

Tonet (2006) reforça a ideia de que a crise instalada sobre o capital atingindo a atividade produtiva e potencializadora de liberdade, o trabalho, elemento fundante do ser social põe em crise todas as outras atividades humanas que, ontologicamente, derivam desse complexo. A educação – a exemplo da política ou da cultura – não poderia deixar de participar dessa mesma crise e de suas implicações na vida das pessoas.

Com efeito, a educação, elevada ao estatuto de força movedora da realidade social – utilizada na perspectiva mistificadora sob o ponto de vista mercadológico – não constitui a possibilidade ontológica de “erradicar a pobreza” (proposição defendida pelas declarações aqui apresentadas). No entanto, destacamos que a educação colabora no processo de reprodução do ser social, através de um complexo de mediações que permitem, portanto, que cada indivíduo se aproprie da herança cultural da humanidade e torne-se partícipe do gênero humano.

Todavia, sob o capital, o complexo educacional constitui-se unilateral, fragmentado e truncado, sujeito às amarrações essencialmente voltadas para a sustentabilidade de um sistema que, dia após dia, vem apresentando sinais de debilidade em sua estrutura, demonstrando que devemos avançar na sua superação, no combate teórico-metabólico aos paradigmas que o sustentam, rumo a uma sociabilidade emancipada, capaz de efetivar o trabalho livre a igualdade substantiva entre a humanidade.

3.2- A Monitorização dos organismos internacionais das políticas educacionais nos países pobres: os relatórios anuais de Educação para Todos e seus temas avaliativos

Para efeito dessa pesquisa, destacaremos o processo de monitoramento global da Educação para Todos, anualmente elaborado pela Unesco, em forma de relatórios divulgados nos países que compõem o pacto da universalização do ensino básico, firmado em Jomtien e Dacar. Vale ressaltar que a nossa pesquisa se apropriou dos relatórios disponíveis no site da Unesco, a partir de 2001. Outro aspecto interessante a ser apresentado é que os referidos relatórios são publicações encomendadas pela Unesco e conta com a participação dos Ministérios de Educação dos respectivos países avaliados.

O Relatório de monitoramento global da EPT – “Gênero e educação para todos: o salto rumo à igualdade” (Brasil, 2003e 2004) destaca como tema central de análise o gênero e a igualdade na educação. Logo no prefácio encontra-se nos objetivos da Educação para Todos (EPT), a categoria da igualdade é anunciada, sugerindo a necessidade de todos aderirem à proposta da EPT, pois considera ser o recurso educacional mais abrangente e moderno do mundo contemporâneo. A educação é definida como “uma tocha que pode ajudar a guiar e iluminar suas vidas”, cujo objetivo

alia o progresso individual ao desenvolvimento econômico e social de todos.

O referido relatório apresenta como preocupação o grande número de analfabetos, que ainda afeta mais de 850 milhões de adultos, dos quais quase dois terços são mulheres, dado esse já diagnosticado no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dacar, no Senegal (abril de 2000), onde os países membros adotaram seis grandes metas para a educação e que no mesmo ano, converteram-se nas “Metas de Desenvolvimento do Milênio”. Vale lembrar que as metas de Dacar consistiam em atingir, no prazo de 15 anos, a Educação Primária Universal (EPU) e a igualdade entre os gêneros. A meta relativa ao gênero – de urgência particular – até 2005, e total igualdade em todos os níveis até 2015.

Com efeito, segundo o documento, entende-se que alcançar igualdade em todos os níveis da educação representa um desafio maior. A desigualdade na educação é causada por forças sociais mais profundas, que vão muito além dos limites dos sistemas educacionais, das instituições e dos processos desenvolvidos. Nessa perspectiva, Koïchiro Matsuura, Diretor Geral da Unesco, afirma que

o mundo está a caminho da igualdade entre os gêneros na educação e que os esforços conjuntos dos governos, das ONG's, da sociedade civil, do setor empresarial e da comunidade internacional serão de importância crucial para assegurar o máximo progresso possível ao longo desse caminho (MATSUURA, Unesco, 2004)³⁹.

O referido documento está distribuído em sete capítulos, iniciados pelo princípio do direito à igualdade na educação. Nele, levanta-se a seguinte questão: “Por que a igualdade entre os gêneros recebeu tamanha proeminência no Marco de Ação de Dacar e na Declaração do Milênio, ambas adotadas no ano de 2000?” (Ibidem, p. 3). Justifica-se: “Em nenhuma sociedade, as mulheres desfrutam das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos homens” (Ibidem). A desigualdade relacionada à educação é uma das grandes infrações dos direitos das mulheres e das meninas e, portanto, constitui um entrave crucial ao desenvolvimento social e econômico. Destaca-se também que, já em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem reconheceu o direito à educação – a educação primária deve ser gratuita e obrigatória. Já com relação aos níveis superiores da educação, considera-se que devem ser acessíveis a todos. Logo, ficam claras as disposições sobre a gratuidade e obrigatoriedade da educação e a não-

³⁹ Fonte: Relatório de Acompanhamento Global da EPT, 2003/4. Versão Resumida – Gênero e Educação para Todos: o salto rumo à igualdade – Relatório Conciso – Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 19.06.2004, p. 1.

discriminação na educação. Citamos as duas convenções mais recentes: “Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres” (CEDAW, 1979) e sobre os “Direitos da Criança” (CRC, 1990).

O referido relatório de acompanhamento global da EPT acentua que as “declarações têm peso político, os tratados têm autoridade jurídica. As mensagens políticas e os compromissos jurídicos podem se esforçar mutuamente” (Ibidem, p. 4). No ordenamento dos países à lógica do capital globalizado, é acordado um ajuste sob as determinações do Banco Mundial. Nesse sentido, o Banco utiliza as instituições públicas, os sistemas jurídicos, os sistemas financeiros e os sistemas de educação como parceiros, que atuam, enquanto órgãos estratégicos, na legitimação do receituário e no comprometimento de todos nesse projeto.

Na direção de avaliação, o relatório supracitado afirma que a Declaração de Jomtien (1990) e o Marco de Ação de Dacar (2000) buscaram atenção aos cuidados e à educação dispensados à primeira infância, a programas de aprendizagem para todos os jovens e adultos, bem como reforçam a importância da qualidade da educação.

Assim, é posto que a educação da mulher constitui um dado positivo não só para o desenvolvimento econômico social, mas também para a melhoria da qualidade de mão de obra, visto que ela exerce o papel gerenciador dos recursos da família. Portanto, de acordo com essa compreensão para

[...] as mulheres que trabalham na agricultura, a educação contribui em boa medida para o aumento da produtividade, fazendo assim crescer a renda familiar e reduzindo a pobreza; reforça a cidadania, conferindo às meninas conhecimentos sobre como influenciar a natureza e os rumos da sociedade e, quando adultas, incentivando-as a se engajar na vida política, além de reduzir os índices de fertilidade (Ibidem).

O segundo capítulo do relatório traz como tema a avaliação dos avanços rumo à EPT. O ano de 2005 representaria, nesse Relatório, um marco importante: a paridade ou igualdade entre os gêneros na educação primária e secundária, a prioridade a ser alcançada até o ano de 2015. O Relatório define o conceito de Paridade⁴⁰, puramente numérico: alcançar paridade entre os gêneros implica que a mesma proporção de meninos e meninas – respectivas faixas etárias – ingressem no sistema educacional e consigam concluir o primário e secundário.

⁴⁰ Índice de Paridade entre os Gêneros (IPG) dos valores de mulheres para homens para um determinado indicador. Um IPG de 1 indica paridade entre os sexos, um IPG que varie entre 0 e 1 indica uma disparidade favorável aos meninos, um IPG maior que 1 indica disparidade a favor das meninas.

De acordo com o Relatório (EPT 2003 e 2004), a universalização e a paridade entre os gêneros no acesso ao 1º grau aumentou a partir da década de 1990, na maioria dos países em desenvolvimento. Demonstra, todavia, que no acesso à escolarização – dentre os onze países analisados, sete dos quais situados na África Subsaariana as meninas ainda têm oportunidades 20% menores que os meninos de ingressar na escola, cujo IPG é inferior a 0,80. Países como Chade, Benin, Burkina Fasa, Guiné-Bissau, Mali, Níger e Paquistão apresentam os piores desempenhos com IPG: 0,75. Em quatorze países, dentre eles, Índia, República Popular Democrática do Laos e o Sudão, o índice variou entre 0,80 e 0,90. Estes países apresentam as maiores disparidades (IPG inferior a 0,80), carentes em termos econômicos, possuindo renda per capita inferior a um dólar por dia.

O relatório apresenta que, do percentual de crianças fora da escola, 57% são meninas. Na virada do milênio, calculou-se que 104 milhões de crianças em idade de frequentar a escola primária não estavam matriculadas. Três quartos delas vivem em países da África Subsaariana e no Sul e Oeste da Ásia. No entanto, a Ásia divulgou que o número de crianças que não estavam matriculadas na escola havia caído 20%. Já o número de crianças africanas que não frequentam a escola aumentou nessa mesma porcentagem. O número de meninas fora da escola é mais alto na África Subsaariana (23 milhões), seguido pelo Sul e Oeste da Ásia (21 milhões).

Quanto ao ensino secundário, os Estados Árabes e a América Latina tendem a ter índices de matrícula acima de 70%, ao passo que a Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE) e a maioria dos países da Europa Central e Oriental já atingiram, ou estão em perspectiva de atingir, a suposta universalização da matrícula na escola secundária.

Já em relação ao ensino superior, os índices brutos de matrículas (IBM's), no nível terciário, são de cerca de 45% na maioria dos países da OCDE e na Europa transicional, enquanto a grande maioria dos países ditos em desenvolvimento apresentavam valores inferiores a 30%.

O documento questiona as possibilidades de atingir a meta de paridade entre os gêneros em 2005, de acordo com os índices de mudança verificados entre 1990 e 2000: da totalidade dos 128 países, 52 alcançaram a paridade entre os gêneros. Por exemplo, países da América do Norte e da Europa Ocidental (14 países), da Europa Central e Oriental (13), da América Latina e do Caribe (6) e dos Estados Árabes (5) avançaram nessa meta. Todavia, um grupo de 22 dos países não atingirão essa meta em 2005, mas

devem alcançar paridade no ensino primário e secundário até 2015; 54 países, do total de 128, correm o risco de não atingir a paridade entre os gêneros nem no ensino primário, (19) nem no secundário (33), ou em ambos os níveis (12), mesmo no prazo até 2015. Esses países localizam-se na África Subsaariana (16), no Leste Asiático e Pacífico (11) e nos Estados Árabes (7). Sendo assim, os países onde as desigualdades de matrícula favorecem as meninas concentram-se na América Latina, no Caribe, na Europa, nos Estados Árabes e na Ásia. Logo, quase 60% dos 128 países não alcançarão a paridade entre os gêneros nos níveis primário e secundário até 2005.

Com relação à primeira infância, um terço (56) de 152 países que contam com disponibilidade de dados possuem números muito baixos de matrículas no nível pré-primário (menos de 30% da faixa etária), quase a metade deles situando-se na África Subsaariana. Todos os países da América do Norte e da Europa Ocidental, bem como a maioria das nações da Europa Central e Oriental apresentam um número de matrículas equivalente a mais da metade da faixa etária em idade pré-escolar, sendo que a oferta é quase universal em metade dos países ricos.

O documento destaca a importância de programas focados no aprendizado da alfabetização e de habilidades para a vida, uma nova metodologia que destaca habilidades genéricas, tais como resolução de problemas e negociação, habilidades contextuais – aquelas ligadas a ganhar a vida –, geração de renda, saúde e meio ambiente. Portanto, o cerne dessa questão é o fomento do empreendedorismo, no intuito de alcançar o índice em 50% de alfabetização em 2015, atrelando-a à produtividade econômica individual em setores da economia informal.

Mesmo assim, as expectativas demonstram que havia aproximadamente 862 milhões de analfabetos em 2000. Uma redução adicional de 7% é esperada até 2015. Metade dos analfabetos encontra-se, principalmente, nas regiões de Bangladesh, Índia e Paquistão. Dentre os países cujos índices de alfabetização são inferiores a 75% encontram-se os países: Bangladesh, Egito, Índia, Nigéria e Paquistão. As mulheres representam quase dois terços dos analfabetos do mundo.

No que tange à análise da qualidade educacional, os melhores indicadores atualmente disponíveis para avaliar a qualidade – são organizados a partir: do número de alunos por professor; do treinamento dos professores; dos gastos públicos; e dos resultados em termos de aprendizado – que constituem parâmetros que corroboram na análise da qualidade. O índice de permanência na escola até a 5ª série também costuma ser usado como critério de avaliação. Por conseguinte, quanto aos gastos, metade dos

países que dispõem de dados alocaram na educação entre 3,4% e 5,7% da receita nacional percentual esse que pode atingir 8%, nos países da OCDE e da Europa Central e Oriental. A maioria dos países em desenvolvimento aloca entre um terço e metade de seus gastos com educação no sistema primário. Na metade dos países, a educação primária recebe entre 1,1% e 2,2% dos recursos nacionais, conseqüentemente a qualidade terá padrões mínimos a serem alcançados.

Quanto aos resultados, em termos de aprendizado, verifica-se que, em todas as regiões do mundo, exceto as mais pobres, os países chegam à mesma conclusão: as meninas têm um desempenho em leitura muito melhor que o os meninos, que tendem a ser melhores em matemática. Para tanto, um novo índice para a comparação dos avanços alcançados – o Índice de Desenvolvimento de EPT – foi concebido para oferecer um quadro mais completo dos resultados alcançados.

O índice de Desenvolvimento da EPT incorpora indicadores de Educação Primária Universal (medida por um índice líquido de matrículas), de alfabetização de adultos (os índices de alfabetização nas faixas etárias acima de 15 anos), de paridade entre os gêneros (o valor médio do índice de Paridade entre os Gêneros no ensino primário e secundário e na alfabetização de adultos) e de qualidade da educação (permanência na escola até a 5ª série). Através desse cálculo, foi possível aferir o índice de 94 países, ano 2000, sendo que a maior parte dos países da OCDE foi excluída por não dispor de dados completos. Estimativas para países da África Subsaariana, Estados Árabes, países do Sul e Oeste da Ásia e para a América Latina e Caribe (entre 50% e 80% deles) inexistem. Portanto, apenas 16 países (de 94) já atingiram ou estão perto de atingir as metas mais quantificáveis da EPT, com IDE de 0,95 ou mais. Nenhum país da África Subsaariana, dos Estados Árabes ou do Sul e Oeste da Ásia estão perto de atingir essas metas. Vale ressaltar que os 42 países que apresentam IDE's com valores entre 0,80 e 0,94 situam-se em todas as regiões ditas em desenvolvimento e na Europa Central e Oriental. Contraditoriamente, os 36 países que têm IDEs com valores inferiores a 0,80 e 22 situam-se na África Subsaariana e no sul da Ásia: Bangladesh, Índia, Nepal e Paquistão.

As meninas ainda sofrem restrições quanto ao direito à educação, tema do terceiro capítulo do relatório perspectivado. Pesquisas recentes mostram que os recursos, o trabalho e as oportunidades não são distribuídos de forma igualitária entre os membros da família. As desigualdades de gênero mais marcantes são encontradas em sociedades onde as mulheres vivem confinadas ao lar. Outros aspectos observados são a

preferência por filhos de sexo masculino e a discriminação com as filhas mulheres. Nesses termos, são encontrados níveis de desigualdades entre os gêneros: Norte da África, Oriente Médio, Paquistão, parte de Bangladesh e da Índia, e os países da Ásia Oriental. Nesses países, a desigualdade pode assumir formas extremas.

Um forte obstáculo à educação é o trabalho infantil. De acordo com as estimativas mais recentes, 18% das crianças com idades entre 5 e 14 anos são economicamente ativas, totalizando 211 milhões de crianças, metade das quais são meninas. Com relação às crianças que se ocupam de tarefas domésticas estima-se 61% delas encontram-se na Ásia (128 milhões), 32% na África (68 milhões) e 7% na América Latina (15 milhões). A grande maioria delas trabalha na agricultura, fazendas de propriedade da família. Os pais são os principais empregadores de seus filhos, consequência da pobreza. Outro fator observado é o casamento precoce de meninas, visto que na Etiópia e em alguns países da África Ocidental elas são frequentemente casadas aos 7 ou 8 anos.

Além disso, o vírus HIV/AIDS e os conflitos armados também restringem o direito das meninas à educação. Em Ruanda, por exemplo, mais de dois terços dos professores ou fugiram ou foram mortos durante o genocídio de 1994. Em Moçambique, 45% da rede escolar foi destruída durante a guerra civil e as jovens, acabam sendo vítimas de estupro, violência e exploração sexual. Somente na década de noventa, aproximadamente 100.000 moças participaram diretamente dos conflitos em pelo menos trinta países, na condição de soldados, cozinheiras, mensageiras, espiãs, empregadas ou escravas sexuais. Assim, a população refugiada gira em torno de 25 milhões em todo o mundo, constituída de mulheres e crianças que enfrentam violência sexual. A Unesco observou que, nos países em desenvolvimento, cerca de 90% das crianças portadoras de deficiências físicas não frequentam a escola.

O documento destaca ainda a participação de organizações não-governamentais trabalhando para que a educação atinja os grupos mais pobres e carentes. Nos países desenvolvidos, meninas têm tido melhor desempenho que meninos. Já em países ditos em desenvolvimento, a paridade entre os gêneros ainda está longe de ser alcançada tanto os meninos quanto as meninas têm mau desempenho. As mulheres precisam de níveis mais altos de desempenho, caso elas queiram ter sucesso na competição por empregos.

O quarto capítulo do referido relatório aponta que o acesso de meninas à educação envolve a redução de custos e a melhoria da qualidade do ambiente de

aprendizagem, ou seja, o padrão de qualidade é respaldado por uma formação minimalista e de baixo custo. O progresso atingido na área de educação de mulheres foi uma característica da 2ª metade do século XX. Já na África Subsaariana e parte da Ásia, a educação formal inicialmente só estava disponível para meninos. No entanto, foram promovidas várias conferências internacionais nos anos de 1990, onde as mulheres pediram reformas políticas. Os Estados responderam de maneiras distintas, com participação em convenções internacionais, estabelecendo sistemas de cotas ou com leis contra a discriminação, onde, de alguma forma, beneficiaram a participação das mulheres ao acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Por conseguinte, a participação das mulheres no mercado de trabalho influencia o contexto onde as políticas para a educação são desenvolvidas. A força de trabalho mundial tem se tornado mais feminina, subindo de 36% em 1960 para 40% em 1997. Grande parte do trabalho feminino ainda deixa de ser formalmente registrado. Essa tendência decorre em parte às consequências da pobreza e das crises ou choques econômicos. O maior número de mulheres tem agora que trabalhar para assegurar a sobrevivência da família em face do declínio do salário real e dos cortes tanto nos serviços públicos como nos subsídios governamentais. Todavia, a presença das mulheres no mercado de trabalho coincide com a diminuição da estabilidade empregatícia, a desregulação das condições de trabalho e a inexistência ou a insuficiência de proteção social e legal, fato observado a partir do advento da crise estrutural do capital, apontada por Mézáros (2003), por volta da década de 70.

De acordo com o documento, a paridade entre os sexos e a igualdade na educação deve ser definida neste contexto global. Afirma-se que a educação continua a ser uma das mais importantes ferramentas para enfraquecer as forças que levam à desigualdade entre os sexos. O Estado tem um papel crucial em pelo menos três esferas: na criação de um ambiente propício à promoção da educação feminina por meio de reformas políticas e legislativas; no investimento em redistribuição; por fim, no estabelecimento de reformas que respondam às circunstâncias particulares de meninas e mulheres. A partir da institucionalização da Década das Nações Unidas para a Mulher (1976 - 1985), muitos países criaram mecanismos especiais em seus governos para buscar a igualdade dos sexos na educação, reivindicação há muito tempo esperada pelas mulheres.

Para tanto, fomentam-se políticas de incentivos para beneficiar meninas que não frequentam a escola. Assim, bolsas de estudos, sistemas de complementação de renda e

programas de alimentação na escola são três tipos de medidas específicas, cuja eficácia foi aprovada em uma grande variedade de contextos. Por exemplo, a Bolsa-Escola, um programa nacional no Brasil, que atende a dois milhões de crianças, tenta resolver o problema das altas taxas de evasão escolar por meio do pagamento de subsídios de renda para famílias com crianças em idade escolar que frequentam pelo menos 90% das aulas. O dinheiro é pago diretamente às mães, condição estabelecida pelo programa.

Para Ferreira (2006), o empoderamento⁴¹ das mulheres refere-se às oportunidades de aprendizagem para elas. Estas são tanto um direito, quanto um objetivo, visto que as oportunidades aumentam as chances de essas mulheres terem acesso à educação e, conseqüentemente, a uma vida melhor. Um estudo recente constatou taxas de frequência de 80% na implementação de programas com um componente de geração de renda.

Em suma para se alcançar a paridade entre os gêneros e a igualdade na educação são necessários: a redução dos custos com a educação; o incentivo às famílias para a permanência das crianças na escola; o combate à violência; o trabalho junto aos pais; o empoderamento da mulher; por fim, as medidas específicas para atender às necessidades das camadas mais pobres. Esse é um conjunto de ações que colaboram nesse sentido.

De acordo com Pereira (2006), *empowerment* significa

[...] em geral a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma situação particular (realidade) em que se encontra, até atingir a compreensão de teias complexas de relações sociais que informam contextos econômicos e políticos mais abrangentes. O empoderamento possibilita tanto a aquisição da emancipação individual, quanto a consciência coletiva necessária para a superação da “dependência social e dominação política”. Enfim, superação da condição de desempoderamento das populações pobres, as quais [...] não podem se desenvolver se não tiverem poder.

O empoderamento constitui a possibilidade de instrumentalizar populações pobres, numa perspectiva de desenvolvimento sustentável em uma determinada localidade, voltada para o trabalho numa linha redutora de “formação de hábitos e atitudes” para a produtividade. Destaca-se ainda que tal empreendimento articula-se a um forte componente de responsabilidade pelo trabalho, pela aquisição de

⁴¹ PEREIRA, Ferdinando C. **O que é o Empoderamento** (empowerment). Sapiência – informativo científico da FAPEPI, Jun/2006, nº 8. Disponível em: [HTTP://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php](http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php). Acesso em 09.10.2009.

conhecimentos e pela capacidade de produzir mudanças. Portanto, trata-se de uma política do Banco Mundial, onde o elemento formativo encontra-se atrelado ao trabalho produtivo, ou seja, à necessidade de capacitar o aluno numa atividade profissional (cursos rápidos) e, ao mesmo tempo, ajudá-lo a transformar o produto do seu trabalho em renda para si e para sua família – ênfase dada ao empreendedorismo, centrado no pilar “aprender a empreender”⁴².

O quinto capítulo do Relatório de Monitoramento do ano de 2003/2004 trata da reforma e das estratégias para alcançar as metas estabelecidas. Afirma-se que, sem a participação e o engajamento da sociedade civil na tomada de decisões, é provável que as ferramentas políticas específicas para a área de educação não tenham o efeito esperado, podendo comprometer o alcance dos objetivos.

É de responsabilidade dos governos pactuarem com as estruturas internacionais de ação, das quais os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e o Marco de Ação de Dacar são casos evidentes a apontar. Esses compromissos não são obrigatórios, mas são influentes e estão constantemente sujeitos a processos de monitoramento tanto nacionais como internacionais.

Para tanto, a alfabetização e as metas para a primeira infância caracterizam-se como parte dos planos de educação em alguns países. O Brasil afirmou que o analfabetismo seria erradicado até 2010; o Paquistão pretende reduzir sua taxa de analfabetismo à metade até 2015 e as taxas de 50% de participação na Educação e Cuidados na Primeira Infância até 2015; o Egito quer reduzir o analfabetismo pelo menos 15% e tornar a provisão de pré-escolas gratuitas e parte da educação obrigatória.

Já para países industrializados, no caso, o plano de governo dos Estados Unidos “Nenhuma Criança Deixada para Trás”. As crianças deficientes devem ser atendidas até 2014, e toda criança deverá ser proficiente em leitura/linguagem, matemática e ciências. A Cúpula da União Européia em Lisboa afirmou (março de 2000) que pretende dedicar esforços contínuos para transformar a Europa em uma economia baseada no conhecimento, mais competitiva e dinâmica do mundo, até 2010.

O papel da sociedade civil constitui espaço de diálogo e efetivação no cumprimento das metas, afirmando que os Fóruns Nacionais de EPT foram concebidos

⁴² Helena de Araújo Freres, em sua dissertação de mestrado, lembra-nos que os Ministros de Educação dos países da América Latina e do Caribe elaboraram um Programa Estratégico para a Educação (PRELAC, 2002), onde definiram mais um pilar, além daqueles contidos no Relatório Delors, denominado aprender a empreender. Nesse sentido, empreender “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”.

no resultado das discussões de Dacar como veículos de diálogo, de coordenação e de planejamento – o que corresponde, na íntegra, maior empenho dos envolvidos.

O documento destaca ainda que, um século depois da introdução da educação obrigatória, os países industrializados ainda não atingiram a educação de qualidade para todos: aproximadamente, entre 10% a 20% das necessidades de aprendizagem da população não são satisfeitas de forma adequada. Portanto, pouquíssimos países industrializados estabeleceram suas próprias políticas em termos de Educação para Todos e somente uma pequena minoria tem um plano de EPT. Os países nórdicos enfatizam os problemas associados aos deficientes físicos e mentais, às minorias étnicas e às pessoas cujo processo de alfabetização não foi completado. O documento norueguês, por exemplo, coloca que o país tem um dos ambientes de trabalho mais segregados em termos de gênero dentre todos os países da OCDE. Uma das metas da União Européia para 2015 é aumentar o número de formandos em matemática, ciências e tecnologia, buscando atratividade destes assuntos para jovens mulheres. O relatório aponta também como um dos maiores desafios conseguir o acesso universal à educação, principalmente nos países pobres, em curto período de tempo.

Acelerar o cumprimento dos compromissos internacionais rumo à EPT é o sexto capítulo. Sendo assim, considera-se que o repasse de recursos para os países em desenvolvimento caiu entre os anos de 1990 a 2001. O fluxo total de assistência aumentou 5,7% em termos reais de US\$ 52,4 milhões, valor abaixo de US\$ 60 milhões alocado na década de 90. As agências bilaterais foram responsáveis por 69% da assistência total em 2001, sendo o aumento a partir de 2000 explicado apenas pelo crescimento da assistência multilateral – Banco Mundial e Comunidade Européia. Seis países foram responsáveis por mais de três quartos dos compromissos de assistência bilateral à educação em 2000-2001. São eles: França, Alemanha, Japão, Países Baixos, Reino Unido e Estados Unidos, embora os três primeiros estejam entre os países cuja participação foi reduzida ao longo dos dois biênios.

O investimento cotado para a educação básica aumentou em mais de 60%, de US\$ 486 milhões para US\$ 800 milhões entre 1998-1999 e 2000-2001. O apoio à educação básica de todos os países da OCDE-DAC aumentou de 13% para 24% da assistência bilateral à educação. Um grupo de países tem um registro – positivo da assistência crescente à educação (e à educação básica neste local) – Bélgica, Canadá, Dinamarca, Luxemburgo, Portugal e Estados Unidos. Em países como França e Japão, a

assistência à educação como um todo caiu, enquanto a assistência à educação básica aumentou.

Nesse sentido, em recentes declarações sobre as políticas, as agências bilaterais têm demonstrado forte apoio à educação, reforçando seu papel na redução da pobreza, como atenção à melhoria das oportunidades para moças e mulheres. Na reunião do G-8 em Kananaskis, no Canadá, em 2002, o Japão e o Canadá anunciaram financiamento adicional para a educação básica. Na Conferência das Nações Unidas sobre Financiamento para o Desenvolvimento em Monterrey, no México, que aconteceu no mesmo ano, a França indicou um aumento de seu ODA⁴³ para chegar a 0,7% de seu PIB. Os Estados Unidos preveem um aumento de 50% na assistência principal aos países em desenvolvimento nos próximos três anos, isto é, cerca de US\$ 5 bi em relação aos níveis atuais, até 2006. O apoio dos EUA à educação básica tem um aumento estimado em aproximadamente 50% entre 2001-2003. Os Países Baixos recentemente, anunciaram sua intenção de alocar 2,5 bilhões de euros (US\$ 2,9 bi) por cinco anos para a educação básica.

Já a África Subsaariana recebe aproximadamente 27% da assistência bilateral à educação, seguida da Ásia Oriental e do Pacífico (22%) e dos Emirados Árabes (16%). Mais assistência foi recebida pela América Latina e pelo Caribe. Por conseguinte, os níveis atuais de apoio à educação básica, de US\$ 1,5 bi ao ano, continuam pequenos se comparados à assistência adicional estimada em US\$ 5,6 bi ao ano, necessários para alcançar a Educação Fundamental Universal, conforme Relatório da EPT, de 2002.

Nesse sentido, considera-se que as Estratégias para alcançar os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio são o Projeto do Milênio – lançado pelo Secretário Geral das Nações Unidas e pelo Administrador do PNUD – e a Iniciativa Global de Governança lançada pelo Fórum Econômico Mundial, cuja prioridade é atingir a educação para todos. A Década da Alfabetização das Nações Unidas 2003-2012 e a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas 2005-2014 têm importância direta para a EPT. Portanto, desde o Fórum Mundial da Educação em Dacar, as INGO's⁴⁴ – como a Campanha Global pela Educação – têm influenciado nas deliberações do G-8, do Banco Mundial e da Comunidade Européia sobre as políticas de educação e de desenvolvimento.

⁴³ Assistência Oficial ao Desenvolvimento.

⁴⁴ Organizações não-governamentais internacionais.

Nesse sentido, como parte da coordenação da UNESCO, estabeleceu-se o Grupo de Alto Nível da EPT e o Grupo de Trabalho Educação para Todos, que tiveram quatro reuniões, desde 2000. O Grupo de Alto Nível, criado “para servir como uma alavanca para o compromisso político e para a mobilização de recursos técnicos e financeiros” e o Grupo de Trabalho da EPT englobam a orientação técnica para o movimento da EPT e a recomendação de prioridades para a ação coletiva.

O Fórum Mundial de Educação em Dacar, no ano 2000, buscou trabalhar em torno de temas de grande interrelação que tenham um forte propósito na realização da EPT. Nove desses programas em parceria com os governos estão em vigor nas áreas de saúde escolar, HIV/AIDS, educação e cuidados na primeira infância, alfabetização, educação para populações rurais, educação em situações de emergência e crise, formação de professores e a qualidade da educação na perspectiva de alcançar as metas de EPT.

O capítulo sétimo trata das estratégias de gênero para a EPT. Nesse capítulo, os elaboradores do relatório iniciam-no lamentando que a paridade de gêneros nos níveis fundamental e básico não seria atingida por mais de 70 Estados, até 2005. A meta de atingir tal igualdade de gêneros na educação é longínqua para a maior parte dos países. Portanto, o Estado precisa criar um clima capaz de promover a igualdade de gêneros na educação através de reformas políticas e legislativas. O capítulo aponta o papel das ONG's em contribuir para a educação em países em desenvolvimento. Além disso, é necessário criar estratégias de redistribuição na educação direcionadas para meninas e mulheres e extinguir o trabalho infantil, bem como combater estereótipos no ambiente escolar. Essas são algumas das ações voltadas para o objetivo de igualdade de gêneros.

Com efeito, compreendemos a urgência do grande capital, através do seu representante, o Banco Mundial, em proclamar o paradigma do desenvolvimento sustentável, autônomo e capaz de possibilitar uma sociedade mais justa para todos, constantemente citado nos documentos enquanto discurso ideológico, porém, sem romper com sua própria lógica destrutiva e de crise sem precedentes.

Seguindo a mesma lógica de avaliação do cumprimento das metas de educação para todos, o “Relatório de Monitoramento Global da EPT: O Imperativo da Qualidade”, 2005, trata como preocupação a qualidade do ensino e determina como condição para o alcance desse imperativo que os programas de EPT asseveram a necessidade de garantir que todas as crianças, jovens e adultos “obtenham os

conhecimentos e as habilidades de que necessitam para melhorar suas vidas e desempenhar seu papel na construção de sociedades mais pacíficas e equitativas”⁴⁵.

Dentre as metas adotadas no Fórum de Ação de Dacar, a qualidade é um objetivo de grande relevância. Por conseguinte, solicita-se que os países, juntamente com o apoio dos seus parceiros de EPT, procurem melhorar todos os aspectos da qualidade da educação. De acordo com o documento, para que todos possam obter os benefícios dos programas para a primeira infância, alfabetização e habilidades de vida, são levados em conta a qualidade do conteúdo e de seus professores. Já a efetivação da redução das disparidades de gênero na educação está fortemente articulada às estratégias de combate às desigualdades na sala de aula e na sociedade. E como plataforma central – educação primária e educação secundária –, as instituições devem esforçar-se em garantir que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades e valores necessários para o exercício da cidadania e com responsabilidade.

Outra preocupação central do referido relatório é definir a qualidade da educação. Nesse sentido, é dito que a qualidade deve ser analisada a partir da definição de que cada sociedade tem sobre o objetivo da educação, por isso três aspectos devem ser levados em consideração: I) a garantia do desenvolvimento dos alunos; II) a compreensão do papel da educação no provimento do desenvolvimento criativo e emocional dos alunos fazendo com que estes adquiram valores e atitudes para o exercício da cidadania; III) por último, o princípio da equidade, ou seja, o sistema educacional, que deve primar pela erradicação de qualquer forma de discriminação.

O capítulo primeiro, do respectivo relatório, 2005, destaca que a meta para universalizar a educação primária está na agenda internacional desde que a Declaração Universal dos Direitos Humanos assim o determinou, em 1948. Fica patente que, já naquela ocasião que a educação básica deveria ser gratuita e obrigatória para todas as crianças. Mais recentemente, a Declaração do Milênio das Nações Unidas aprovou o compromisso de atingir a EPU até 2015, mas sem referência explícita à sua qualidade.

No entanto, a meta 2 (EPU), estabelecida no Marco de Dacar, em 2000, firmou o compromisso com as nações no provimento de educação primária de “boa qualidade” para todos. A meta 6 reforça o comprometimento com a melhoria de todos os aspectos referentes à qualidade, da educação. Portanto, se forem considerados os aspectos da

⁴⁵ Fonte: Relatório de Acompanhamento Global da EPT, 2005. Versão Resumida – O Imperativo da Qualidade – Relatório Conciso – Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 19.06.2004, p. 5.

EPU e a boa qualidade é possível obter resultados de aprendizagem satisfatória, especialmente em alfabetização a partir de operações com números e habilidades de vida, conforme prescreve o relatório.

O imperativo da qualidade faz-se sentir naquilo que se ensina aos alunos e naquilo que eles aprendem, pois influi decisivamente sobre o período de permanência na escola e o valor dessa experiência. O impacto da qualidade também pode influenciar na opção dos pais de investir na educação dos filhos, uma vez que a diversidade de benefícios sociais estão vinculados à educação e refletem qualitativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as diversas abordagens acerca da qualidade da educação têm suas raízes em diferentes correntes de pensamento educacional, desde correntes humanistas, behavioristas e críticas sociológicas da educação ao legado do colonialismo, os quais trouxeram elementos que enriqueceram o debate sobre qualidade.

Nesse relatório, é adotada uma estrutura que considera cinco fatores que atingem diretamente a qualidade: os alunos, o contexto nacional econômico e social, os recursos materiais e humanos, o processo de ensino-aprendizagem e os resultados e benefícios da educação. Visualizando esses requisitos, é possível monitorar e aprimorar a qualidade.

O segundo capítulo enfatiza os benefícios “da boa qualidade”. É demonstrado que à educação de boa qualidade está associada uma ampla variedade de benefícios de desenvolvimento econômico e social. Afirma-se que melhores resultados escolares representam melhores salários na vida futura. Escolarização de alta qualidade melhora o potencial econômico nacional. Além disso, a alfabetização e o domínio de habilidades para operações com números, particularmente entre as mulheres, resultam em impacto sobre a fertilidade.

Sendo assim, os testes implementados para avaliar os avanços de EPT fornecem dados importantes, como medida da aprendizagem dos currículos, e ajudam a mensurar o desempenho nas fases mais cruciais do sistema escolar. As avaliações internacionais permitem acompanhar os resultados de aprendizagem entre os países e, ao longo do tempo, revelam avanços ou, possivelmente, estagnação ou queda.

Nesse sentido, por exemplo, estudos de casos de 11 países fornecem elementos de como os países ricos e os países de mais baixa renda trabalham com a qualidade. Verificou-se que em países com altas taxas de desempenho, a qualidade concentrava-se no quesito profissão docente, que recebia maior atenção, além de reformas e um governo com forte liderança com visão de longo prazo em relação à educação.

Avaliando os progressos em direção à EPT, estes constituem temática do terceiro capítulo, que fornece dados mundiais sobre educação para o ano letivo de 2001/2002, com foco na qualidade. Observa-se que a expansão da escolarização vem acontecendo numa lenta redução no número de crianças em idade escolar que não frequenta a escola, ou seja, do total de 106,9 milhões, em 1998, para 103,5 milhões, em 2001. Um agravante nesse grupo é que cerca de 57% das crianças são meninas (mais de 60% nos Estados Árabes e na Ásia Meridional e Ocidental); Em 71 países de um grupo de 175 a participação das meninas na educação primária é considerada baixa em relação aos meninos. A conclusão da escola primária constitui outro fator de preocupação: taxas de sobrevivência até a 5ª série são baixas (inferiores a 75% em 30 países de um total de 91).

De posse dessa realidade, compreende-se que, para atingir níveis mais altos de participação escolar, cabe também o aprimoramento de programas de cuidados e educação na primeira infância, porém os avanços nesse intuito de desenvolver um acesso mais amplo a esse tipo de educação têm sido muito lentos. A alfabetização de adultos – meta extremamente importante – também constitui forte impacto na educação das crianças. Todavia, calcula-se que 800 milhões de adultos analfabetos, sendo que 70% desses adultos, vivem em regiões como África do sul do Saara, Ásia Meridional, Leste da Ásia e Ásia Ocidental.

Por conseguinte, o próprio relatório adverte que a qualidade está refletida em uma gama de fatores que incluem: gastos governamentais em educação; número de alunos por professor; qualificação de professores; escores de testes e quantidade de horas que os alunos usufruem na escola. Esses fatores constituem critérios decisivos nos resultados “da boa qualidade”.

O Índice de Desenvolvimento de Educação (IDE) introduzido no Relatório de Monitoramento Global de EPT (2003) e medida utilizada para quatro das seis metas de EPT (EPU, gênero, alfabetização e qualidade) aponta que a privação educacional tem seu quantitativo maior concentrado na África ao sul do Saara, em alguns Estados Árabes e na Ásia Meridional e Ocidental. Embora tenham ocorrido progressos, não chegaram à sua universalização.

O quarto capítulo prioriza o campo das políticas a serem implementadas e que devem focalizar os alunos no centro das experiências de aprendizagem. Porém, a realidade apresenta-se bastante problemática, visto que o HIV/AIDS, as deficiências, os conflitos e o trabalho infantil jogam milhões de crianças em condições de extrema

vulnerabilidade. Sendo assim, as políticas que, por ventura, venham a ser adotadas, prioritariamente devem atender às diversas necessidades de todos os alunos.

Para isso, necessita-se priorizar os espaços onde, de fato, ocorrem os processos de ensino e aprendizagem, como determinar metas adequadas para os conteúdos e sua relevância, pois a escolha de métodos de ensino e avaliações regulares constituem fatores fundamentais que interferem na qualidade do ensino e da aprendizagem.

A formação do professor é outro quesito que interfere diretamente nos resultados da aprendizagem. Os investimentos nessa área recaem na capacitação inicial e no apoio da formação continuada do professor. As condições de trabalho como salários, jornada de trabalho e materiais de aprendizagem também afetam o desempenho dessa atividade se for negligenciada em termos de políticas.

O duplo desafio de melhorar a qualidade e ampliar o acesso equitativo da EPT e os investimentos necessários constituem o quinto capítulo desse relatório. De acordo com a Conferência Internacional sobre Finanças para o Desenvolvimento, realizada em Monterrey, em 2002, juntamente com o programa International Finance Facilities, sugerem que a ajuda total à educação pode ser duplicada e chegar à cifra de US\$ 3 bi a US\$ 3,5 bi até 2006. Entretanto, US\$ 7 bi anuais são necessários para que se alcance, até 2015, a participação de todos universalmente na educação primária de qualidade razoável, sem considerar as outras metas da EPT.

O sexto capítulo reforça o imperativo da qualidade, sendo esta avaliada sob o princípio da igualdade. Destaca que um sistema educacional onde existem desigualdade de gênero e discriminação contra determinados grupos étnicos ou culturais não constitui um sistema de alta qualidade. Ao contrário, o princípio da equidade é fortemente entendido como um critério favorável rumo à qualidade da educação.

Com efeito, a qualidade da educação encontra-se fortemente atrelada ao paradigma da qualidade total adotado pelas empresas. Nos anos 90, sob a legitimidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) foram definidos os padrões de qualidade para os sistemas educativos, onde os critérios focados na produtividade, na eficiência e na flexibilidade constituiriam o receituário da educação do século XXI.

No ano de 2006, o Relatório de Monitoramento Global da EPT, intitulado alfabetização para a vida⁴⁶, centrou na categoria da alfabetização como uma solução no cumprimento da educação para todos nos países envolvidos. Composto de cinco

⁴⁶ Relatório de Acompanhamento Global da EPT, 2006. Versão Resumida – Alfabetização para a vida – Relatório Conciso – Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 19.06.2004.

capítulos, o Relatório de Monitoramento Global caminha em direção a atingir as metas acordadas no Fórum Global de Educação realizado em Dacar, no ano de 2000, contando com a participação de 164 países. O presente relatório usa dados do ano de 2002/2003 para fazer uma projeção a respeito de quais países deveriam alcançar os objetivos de Universalização da educação Primária (UEP), a igualdade entre os gêneros nos níveis educacionais primário e secundário e uma melhoria de cinquenta por cento nos níveis de alfabetização de adultos até o ano-alvo de 2015.

O relatório de monitoramento avalia que, em todas as áreas, o progresso feito no curso de cinco anos foi constante, mais insuficiente para o alcance das metas de Educação para Todos ou mesmo para que se possa chegar mais perto de seu alcance.

Nessa direção, destaca-se a importância do Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE – *Education for All Development Index*), apresentado em 2003, pois fornece uma medida concisa da situação de um dado país em relação à Educação para Todos. Ele engloba quatro metas: a UEP, a alfabetização de adultos, a igualdade entre os gêneros e a qualidade de educação. Cada meta do IDE tem um indicador principal: o indicador principal da UEP é a razão do total da matrícula líquida; o da alfabetização de adultos é a taxa de alfabetização de indivíduos acima de quinze anos de idade; o de gênero é o Índice de Educação para Todos específico para gênero; o da qualidade da educação é o número de alunos que chegam à quinta série (taxa de sobrevivência). O IDE situa-se entre 0 e 1 sendo 1 o alcance de Educação para Todos.

No que tange à educação e aos cuidados na primeira infância, o *Early Childhood and Education* (ECPI) consiste em uma variedade de programas voltados ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças antes de seu ingresso na educação primária. No entanto, o progresso em direção à UEP tem sido vagaroso de forma geral, desde o Fórum de Dacar: mundialmente, a taxa líquida de matrícula aumentou somente um ponto percentual de 83,6% em 1998 para 84% em 2002. Situamos na África Subsaariana, no sul e oeste da Ásia e nos estados Árabes, as taxas de matrículas que estão subindo, porém o acesso à educação primária continua a ser um problema. Todavia, o total de crianças matriculadas no ensino primário subiu de 655 milhões, em 1998, para 671 milhões, em 2002. O aumento no número de matrículas foi particularmente significativo na África Subsaariana e no sul e oeste da Ásia. Cada uma dessas duas regiões matriculou quase 20 milhões de crianças a mais. No entanto, altas taxas de fertilidade estão tornando mais sério o desafio de colocar todas as crianças na escola.

Com efeito, aproximadamente 100 milhões de crianças em idade de frequentar a escola primária ainda não estavam matriculadas nas escolas em 2002, dentre elas, 55% eram meninas, porcentagem menor do que os 58% verificados em 1998. A África Subsaariana, o sul e o oeste da Ásia foram responsáveis por 70% do total mundial. Ademais, nem todas as crianças chegam ao último nível da educação primária. Menos de 3% dos alunos repetiram o ano na educação primária em 2002. No entanto, mais da metade dos países da África Subsaariana, assim como no Brasil, na Guatemala, na República Democrática de Laos, na Mauritânia, no Marrocos e no Nepal, esse índice percentual é maior que 15. Sendo assim, o documento reforça a necessidade de melhoria da qualidade da educação e a expansão do acesso à educação secundária, pois constituem condições importantes para que a UEP seja alcançada devidamente.

O relatório destaca a importância de melhor formação para os professores. Mas em alguns casos (como no Níger, por exemplo), a proporção de professores qualificados está caindo em virtude da contratação de professores voluntários para lidar com a demanda crescente por educação primária. Vários países estão reduzindo o número de anos letivos necessários para que um indivíduo se torne professor e introduzindo programas acelerados de formação. Em Moçambique, por exemplo, tais medidas aumentam a porcentagem de professores formados de 33% para 60%. Já Ruanda aumentou a porcentagem de professores treinados de 49% para 80% sem diminuir os padrões de ingresso. Em regiões caracterizadas por baixas taxas de matrícula (sul e oeste da Ásia e África Subsaariana), ainda existem mais professores do que professoras tanto no nível primário, quanto secundário. Em tais regiões, os esforços para atrair mulheres para a profissão podem influenciar fortemente o desempenho de aprendizado das meninas (ver o relatório 2003/2004).

Quanto à educação secundária e superior, globalmente, o número de alunos na educação secundária cresceu de 430 milhões em 1998 para, aproximadamente, 500 milhões em 2002, ou seja, um aumento quatro vezes maior do que o aumento de alunos na educação primária. A taxa bruta de matrícula mundial para a educação secundária aumentou de 60% para 65%. Essas altas taxas brutas de matrículas são encontradas também na Europa Central e no Leste europeu, na Ásia Central, na América Latina e no Caribe.

Já o número de alunos na educação superior continua a aumentar rapidamente, de estimados 90 milhões, em 1998, a 121 em milhões em 2002. A taxa de crescimento

observada nos países em desenvolvimento é, em média, mais do que duas vezes maior do que aquela observada em países desenvolvidos.

Quanto ao fator da aprendizagem, esta continua a ser uma preocupação prioritária, pois de acordo com as Tendências Internacionais no Estudo de Matemática e Ciências (TIMSS), de 2003, a maioria dos alunos pesquisados em Botsuana, Chile, Gana, Marrocos, Filipinas, Arábia Saudita e África do Sul não alcançaram os padrões mínimos em matemática.

Os resultados de 2003 do Programa para Avaliação Internacional de Estudante (Pisa)⁴⁷ revelam que mais de 40% dos alunos de 15 anos em países de renda média (como o Brasil, Indonésia, México e a Tunísia, por exemplo) tiraram nota equivalente ao primeiro nível ou inferior nas escalas de matemática, ciências e leitura.

Para tanto, o relatório de 2005 analisou fatores-chave que têm impacto positivo sobre o desempenho estudantil, os professores qualificados, o currículo relevante e os materiais de aprendizagem apropriados à aprendizagem suficiente e as estratégias pedagógicas que promovem a interação. Um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor é igualmente decisivo, pois existem também fortes evidências de que boa saúde e nutrição são pré-requisitos para uma aprendizagem eficaz.

Dessa forma, a agenda de Educação para Todos e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio pedem o alcance da igualdade do número de matrículas de meninos e meninas nos níveis primário e secundário até 2015. Porém, foram constatadas disparidades significativas, que impedem o acesso das meninas, nos Estados Árabes, no sul e no oeste da Ásia, e na África Subsaariana.

Mesmo assim, antes de os dados para o ano de 2005 estarem disponíveis, fica claro que a meta de 2005 não foi alcançada por mais de setenta países. Portanto, no nível primário, a igualdade nesse nível ainda não foi atingida em 40% dos 159 países com dados disponíveis. Na maioria dos casos, são as meninas que enfrentam discriminação. No nível secundário, somente 57 dos 172 países alcançaram a igualdade entre os gêneros em 2002. As disparidades nesse nível podem favorecer tanto meninos como meninas. Em 56 dos 115 países restantes existem mais meninas matriculadas do

⁴⁷ Coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Fazem parte dessa organização 31 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado (capitalistas) de alta renda e com alto índice de desenvolvimento humano (IDH). Disponível: http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_para_a_Coopera%C3%A7%C3%A3o_e_Developimento_Econ%C3%B3mico. Acesso em: 09.04.2010.

que meninos e, no ensino superior, sendo encontrada disparidade somente em quatro dos 142 países com dados disponíveis para 2002.

O Relatório de 2003/2004 apresentou uma defesa detalhada da igualdade entre os gêneros e documentou meios testados e aprovados de atingi-la. Professores do sexo feminino, educação gratuita, escola mais perto de casa com saneamento básico e sanitários separados, proteção contra a violência sexual e apoio comunitário à educação de meninas são elementos essenciais para uma estratégia que tenha por finalidade alcançar um maior nível de igualdade entre os gêneros, assegurando que os professores, os currículos e os materiais didáticos não reforcem estereótipos e sim criem modelos positivos para meninas a continuarem sua educação.

A perspectiva de alcance da UEP e da igualdade entre os gêneros demonstra que dentre os países com dados disponíveis em 2002, 47 haviam alcançado a UEP. Somente mais de vinte países deverão alcançar a UEP até 2015, além dos 47 que já o fizeram até 2002. Quarenta e quatro países, a maioria dos quais partiu de baixos níveis de matrícula, podem não alcançar a UEP apesar de estarem progredindo bem. Por exemplo, a taxa líquida de matrícula em Burquina Fasso subiu rapidamente de 22% para 36%, entre 1990 e 2002, mas ela continuou muito baixa. A taxa líquida de matrícula de Bangladesh subiu de 78% em 1990 para 88% em 1998, mas permanece estagnada desde então. Vinte países correm o risco de não alcançar a meta. Eles são, em sua maioria, países em transição na Europa Central, no leste europeu e na Ásia Central que dentre outros, não alcançarão esse objetivo até 2015: Azerbaijão, Papua Nova Guiné e Arábia Saudita que têm taxa de matrícula abaixo de 80% e continuam a decrescer.

No que tange à paridade entre os gêneros na educação, verificou-se que, entre os 100 países que não alcançaram a paridade entre os gêneros no nível primário, no secundário ou em ambos até 2002, somente seis deverão alcançá-las em ambos os níveis até 2015, e outros oito até 2015, enquanto 86 países correm o risco de não alcançar a paridade de gêneros até 2015 (7 países na educação primária; 55, na educação secundária; 24, em ambas).

No que diz respeito ao planejamento nacional e ao financiamento para o alcance da Educação para Todos, um estudo recente envolvendo planos nacionais de 32 países mostrou que aqueles localizados no sul da Ásia e na África Subsaariana claramente têm o alcance da UEP como uma alta prioridade. O gasto público com a educação em relação à renda nacional mostra que as médias regionais são mais altas na América do Norte e na Europa Ocidental, assim como no leste da Ásia e no Pacífico. Em nove,

países, inclusive Índia e Paquistão, o investimento está abaixo de 2% do PIB. Ele ultrapassa 6% em aproximadamente um quarto dos países com dados disponíveis. Mais da metade dos países na África Subsaariana, com dados disponíveis, usam mais de 14% do orçamento governamental em educação.

A segunda parte do relatório trata da alfabetização como sendo essencial. A quarta meta do Marco de Ação de Dacar conclama os países a alcançarem “uma melhora de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, assim como o acesso equitativo à educação continuada para todos os adultos”. Aborda também que o compromisso de satisfazer às necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos “por meio do acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de habilidades para a vida” também implica a necessidade de alfabetização básica. Dessa forma, estabelece que a alfabetização é um direito e a chave para o acesso a outros direitos, além de fornecer provas dos seus múltiplos benefícios pessoais, sociais e econômicos. Sozinha, no entanto, a alfabetização não garante outros direitos, nem qualquer de seus benefícios. Estes dependem da implementação de leis e políticas relevantes em países específicos (UNESCO, 2006, p. 14).

Para tanto, a alfabetização compreende as habilidades de leitura e escrita. A Aritmética, por sua vez, é entendida como um componente da alfabetização ou um complemento a ela. Antes, nos anos 60 e 70, a noção de “alfabetização funcional” ganhou terreno e enfatizou as ligações entre a alfabetização, a produtividade e o desenvolvimento socioeconômico geral.

Muitos educadores veem-na hoje como um processo ativo de aprendizagem que envolve consciência social e reflexão crítica, o que pode conferir autonomia a indivíduos e grupos para a promoção de mudanças sociais. Dentro dessa perspectiva, o trabalho do educador Paulo Freire integrou noções de aprendizado ativo em cenários socioculturais específicos nos programas de EPT. Como ilustração do resgate desse autor, o próprio documento cita-os afirmando que “toda leitura da palavra é precedida de uma leitura do mundo”.

Atualmente, muitos estudiosos sugerem o conceito de “alfabetização múltiplas” relacionando-a a contextos de tecnologias, saúde, informações, mídia e ciência, além de conteúdos focados em metodologias visuais, também de outros mecanismos que podem ser aplicados à vida no século XXI, de modo que as pessoas em processo de alfabetização possam se adequar ao dito mundo globalizado.

A conferência Geral da UNESCO, em 1978, adotou uma definição de alfabetização funcional usada até hoje: “uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando pode fazer parte de todas as atividades nas quais a alfabetização é necessária para o funcionamento de seu grupo e comunidade e também para tornar possível que ela continue a usar a leitura, a escrita e a aritmética para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade” (Ibidem, p. 15).

Nesse sentido, a teoria de Freire a respeito da “conscientização”, que via a alfabetização como a manifestação física da consciência social e da reflexão crítica e como um fator integrante da mudança social, ganhou popularidade em países em desenvolvimento e influenciou declarações políticas. Nas décadas de 80 e 90, as definições de alfabetização foram ampliadas para que acomodassem os desafios da globalização, inclusive o impacto de novas tecnologias e meios de informação e o aparecimento de “economias do conhecimento”⁴⁸.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, adotada em Jomtien, Tailândia, em 1990, inclui o desafio da alfabetização no contexto mais amplo da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada criança, jovem e adulto, afirmando que

Tais necessidades envolvem tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como o conhecimento, as habilidades, os valores e as atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar de forma plena no desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões e a continuar a aprender. (UNESCO, 2006, p. 15)

O Marco de Ação de Dacar e a resolução da Assembléia Geral de 2002 sobre a Década das Nações Unidas para a alfabetização (2003-2012) reconheceram que a alfabetização está no centro da aprendizagem por toda a vida. Conforme a resolução “A alfabetização é crucial para a aquisição, por todas as crianças, jovens e adultos, de habilidades essenciais para a vida que os tornam capazes de lidar com desafios. Ela

⁴⁸ De acordo com a perspectiva da economia do conhecimento, “o trabalho se insere num mundo comunitário, formado e partilhado intersubjetivamente em redes humanas de cooperação, onde a informação assume uma dimensão expressiva e constitutiva da vida social” (Quéré, 1991). Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_para_a_Coopera%C3%A7%C3%A3o_e_Developmento_Econ%C3%B3mico. Acesso em: 09.04.2010.

representa um passo essencial nas sociedades e economias do século XXI” (Ibidem, p. 16).

Nesse sentido, a comunidade internacional enfatizou também a dimensão social da alfabetização, reconhecendo que ela traz benefícios para toda a comunidade e avança no alcance das metas, de modo que

[...] a alfabetização está no centro da educação básica para todos, e a criação de ambientes e sociedades alfabetizadas é essencial para o alcance das metas de erradicação da pobreza, redução da mortalidade infantil, controle do crescimento populacional, alcance da igualdade entre os gêneros e garantia do desenvolvimento sustentável, da paz e da democracia (Ibidem).

O direito à alfabetização está posto no direito à educação, reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Outras convenções e Declarações reiteram esse direito: a Convenção de 1960 contra a Discriminação na Educação, que confronta especificamente a questão daqueles que não frequentaram ou terminaram a educação primária; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as mulheres em 1979; a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, que contém referências explícitas à promoção da alfabetização; a Declaração de Persépolis, de 1975, que descreve a alfabetização como “um direito humano fundamental”, uma afirmação reiterada na Declaração de Hamburgo de 1997; o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, de 1966, que delinea o direito das pessoas pertencentes a minorias de usar sua língua própria; a Convenção da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, de 1989, que declara que, quando possível, as crianças devem aprender a ler e a escrever em sua língua nativa e assegurar que elas tenham a oportunidade de alcançar fluência em uma língua oficial.

A terceira parte do documento trata dos desafios centrais apresentados pela meta de alfabetização de Educação para Todos que objetiva a diminuição significativa de todas as formas de analfabetismo e a criação de possibilidades, tanto para jovens quanto para adultos, de enriquecimento de suas habilidades e práticas de leitura e escrita.

Os dados mais recentes a partir 2000-2004 demonstram a existência de 771 milhões de adultos que não têm habilidades mínimas de leitura ou escrita e moram em três regiões: sul e oeste da Ásia, leste da Ásia e Pacífico e África Subsaariana. Apesar de a região Leste da Ásia/Pacífico ter a mais alta taxa de alfabetização entre suas regiões em desenvolvimento (91%), em virtude de sua numerosa população, ela é o lar

de 17% dos analfabetos do mundo. A parte da população analfabeta do mundo, que mora na África Subsaariana, no sul e no oeste da Ásia e nos estados Árabes tem aumentado desde 1970, e parte desse aumento ocorreu em virtude de taxas de crescimento populacional relativamente altas. As taxas de alfabetização dessas regiões giram em torno de 60%.

Isso demonstra que, nos locais onde as taxas de pobreza são mais altas, as médias de alfabetização tendem a ser mais baixas. Tal fato é constatado entre diferentes países e também em diferentes áreas do mesmo país. O analfabetismo tende a ser predominante em países de baixa renda onde a miséria é generalizada. Em Bangladesh, na Etiópia, em Gana, na Índia, em Moçambique e no Nepal, por exemplo, onde 78% da população mais vive com menos de US\$ 2 por dia, as taxas de alfabetização de adultos encontram-se abaixo de 63%, e o número de adultos analfabetos excede 5 milhões em cada um desses países.

Os vínculos entre pobreza e analfabetismo em nível domiciliar demonstram que em trinta países em desenvolvimento a alfabetização tem correlação com o nível de renda. Em sete países da África Subsaariana, com taxas de alfabetização gerais particularmente baixas, o abismo da alfabetização entre os domicílios mais pobres e os mais ricos é de mais de quarenta pontos percentuais, e a diferença é quase sempre maior para mulheres do que para os homens.

Com relação às populações indígenas, o documento aponta que há no mundo aproximadamente entre 300 e 350 milhões de indígenas, que falam entre 4.000 e 5.000 línguas e vivem em mais de 70 países. Os indícios sugerem que disparidades significativas existem entre populações indígenas e não-indígenas. O acesso limitado à escolarização é claramente um fator. A taxa nacional de alfabetização no Equador, por exemplo, é de 91% (censo de 2001), mas a taxa para grupos indígenas corresponde a 72% dessa população.

Quanto às pessoas com deficiências, calcula-se que 35% das crianças que não frequentam a escola sejam portadoras de deficiência; que menos de 2% das crianças portadoras de deficiência estejam matriculadas na escola; que mais de 90% das crianças portadoras de deficiência na África nunca tenham frequentado uma escola. Mesmo no Canadá e na Austrália, mais de 40% das crianças portadoras de deficiência conseguiram terminar somente a educação primária.

O desafio de atingir a meta de alfabetização da EPT tem sido um problema porque alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos é

impossível para países que já têm taxas de alfabetização acima de 67%. Portanto, este Relatório interpreta a meta 4 como a redução de 50% nas taxas de analfabetismo. Essa ideia está de acordo com as conclusões feitas na conferência de Jomtien, em 1990, a qual iniciou o movimento de Educação para Todos. Para a análise a seguir, os países com taxas de alfabetização acima de 90% são considerados países que alcançaram a alfabetização universal. Nenhum país nos Estados Árabes, no sul e no oeste da Ásia ou na África Subsaariana está perto de tal objetivo.

Sendo assim, de 92 países, dezenove têm taxas de alfabetização acima de 97% (a maioria na Europa e na Ásia Central). Os resultados relativos aos 73 países restantes mostram que: 23 têm chances relativamente altas de alcançar a meta 4, já que suas taxas de alfabetização, que já são altas, estão subindo rapidamente; 20 países, vários deles localizados na América Latina e no Caribe, correm o risco de não alcançar a meta em virtude do ritmo atual de aumento de suas taxas de alfabetização, apesar de as taxas serem bastante altas; 30 países correm sério risco de não alcançar a meta até 2015 porque as taxas de alfabetização são muito baixas e estão aumentando de forma muito vagarosa. Em sua maioria, esses países estão localizados na África, mas a Índia, o Nepal, o Paquistão e vários países da América Latina estão também entre os trinta que podem não alcançar o percentual esperado.

A fim de obter informações mais precisas, a Pesquisa Internacional sobre Alfabetização de Adultos, feita em três fases (1994, 1996 e 1998) em cerca de vinte países desenvolvidos, mediu a alfabetização documental, quantitativa em prosa e compilou informações sobre as experiências prévias dos indivíduos. Os testes usados podem medir, por exemplo, a habilidade de entendimento de um manual de instruções ou de uma reportagem jornalística, de localização de informações em um formulário de candidatura a um emprego e de cálculo do montante de juros de um empréstimo e que deveriam ser respondidos pelas pessoas. A pesquisa categorizou os indivíduos em cinco níveis de alfabetização em uma escala de zero a quinhentos pontos em vez de categorizá-los como “alfabetizados” ou “analfabetos”.

Nesse sentido, vários países em desenvolvimento estão preparando pesquisas sobre alfabetização para que possam fornecer informações mais precisas sobre ela (o Relatório apresenta China, Brasil, Botsuana como países que realizaram pesquisas).

De forma similar, o Instituto de Estatísticas da UNESCO está preparando um projeto de avaliação direta da alfabetização, o Programa de Avaliação e Monitoramento da Alfabetização (LAMP – *Literacy Assessment and Monitoring Programme*), cujo

objetivo é informar as políticas e os dados comparáveis sobre habilidades de alfabetização funcional e aritmética. O projeto piloto do LAMP está sendo realizado em vários países em desenvolvimento. Quando a implementação do programa estiver completa, o LAMP deverá substituir a avaliação indireta da alfabetização em censos ou pesquisas por amostra domiciliar.

Mesmo utilizando medidas da forma convencional, as taxas de alfabetização têm subido de forma constante em décadas recentes. Afirma-se que mais de oitenta por cento da população global acima de quinze anos de idade possui ao menos habilidades mínimas de leitura e escrita. Isso reflete uma transformação social inédita, já que, na metade do século XIX, somente cerca de dez por cento da população adulta sabia ler e escrever. O aumento dramático das taxas de alfabetização de adultos ocorreu apesar da quintuplicação da população mundial, que foi de 1,2 bi em 1850 para mais de 6,4 bi atualmente.

Segundo o texto, a expansão da escolarização formal tem sido o fator crucial na condução da disseminação da alfabetização em todo o mundo, no curso dos dois últimos séculos, e, especialmente, nos últimos cinquenta anos. Seu impacto atravessa os períodos históricos e os espaços, visto que “As escolas têm sido, e continuam a ser, o lugar onde a maioria das pessoas adquire suas habilidades centrais de leitura, escrita e aritmética” (Ibidem, p. 24).

No decorrer da história, muitos países procuraram enfrentar o problema do analfabetismo. Por exemplo, governos ditos socialistas/comunistas foram particularmente ativos. No fim da campanha soviética (um dos primeiros exemplos), que durou de 1919 a 1939, 85% da população havia sido alfabetizada. Antes da campanha, somente 30% da população era alfabetizada. China e Vietnã organizaram uma série de campanhas da década de quarenta até oitenta. Na República Unida da Tanzânia, a taxa de alfabetização entre adultos quase dobrou de 33% em 1967 para 61% em 1975, junto à rápida expansão da educação primária. A Etiópia, com a campanha nacional de alfabetização realizada de 1979 a 1983, criou cerca de 450.000 centros de alfabetização e alcançou mais de 22 milhões de pessoas, das quais mais de 22 milhões passaram em um teste de alfabetização para iniciantes. A Tailândia possui várias campanhas de alfabetização bem sucedidas feitas de 1942 a 1945. O Brasil que fez várias campanhas de grande escala no século XX concomitante à expansão sustentada de seu sistema público de educação. Cuba, em 1961, alfabetizou mais de 700.000 pessoas em um ano e as taxas de alfabetização aumentaram de 76% para 96%. O Vietnã

aumentou de 75% para 86% como resultado das campanhas de 1976-1977. A Nicarágua foi de 50% para 77% após campanha de 1979-1980.

Com efeito, a partir de todo o esforço no combate ao analfabetismo, cerca de 19% da população encontra-se pouquíssimo acima do nível mínimo em virtude de fatores como pobreza, baixo status socioeconômico, problemas de saúde e de deficiências.

Diante de tal diagnóstico, constatamos que o projeto de gestão do capital em consonância com as metas da EPT encontra-se atrelado ao processo de continuar produzindo as disposições necessárias para permanecer na sua lógica, ou seja, fornecer universalmente habilidades e competências necessárias ao sistema capitalista.

Políticas focalizadas e compromisso político são a temática do quarto capítulo. Assim sendo, além da meta quantitativa de alfabetização de Educação para Todos, que se concentra em habilidades individuais, um amplo entendimento de alfabetização tem como implicação o objetivo maior da construção de sociedades alfabetizadas. De acordo com o documento, a alfabetização é mais do que uma simples meta. Ela é central a todo o empenho de “Educação para Todos”. Por tal razão, o relatório pede uma estratégia em três vias que atenda: I) à educação de qualidade para todas as crianças, II) ao aumento no número de programas oferecidos a jovens e adultos, e III) ao desenvolvimento de ambientes apropriados aos usos significativo da alfabetização.

Para tanto, é enfatizado que o número de programas de alfabetização para jovens e adultos deve ser aumentado. São necessárias políticas nas áreas de línguas, livros, meios de comunicação e informação para o desenvolvimento de ambientes onde a alfabetização possa florescer e ser valorizada.

Este documento convoca os governos a desenvolver políticas explícitas de alfabetização em suas três bases (qualidade, programas, ambientes) e a incluir a alfabetização nos planos do setor educacional e em estratégias de diminuição da pobreza.

Destaca ainda que o comprometimento político e parcerias bem coordenadas também têm sido extremamente importantes para o alcance de resultados positivos. A relação com as parcerias, envolvendo grupos religiosos, associações de comércio, companhias privadas, meios de comunicação e autoridades locais são vitais para o sucesso da meta.

Por exemplo, o modelo de terceirização do Senegal é gerenciado por uma agência criada para terceirizar a provisão da alfabetização de adultos a ONG's e

pequenos empresários. Apesar de sérios problemas em termos da qualidade do programa, essa abordagem está sendo disseminada em outros países do oeste da Ásia. No Brasil, o programa “Brasil Alfabetizado” conta com importantes parcerias com governos locais e grandes ONG’s com experiência em alfabetização de adultos.

Com relação à quantidade de horas dedicadas ao processo de alfabetização, a maioria dos programas de alfabetização leva em média entre trezentas e quatrocentas horas distribuídas ao longo de dois anos.

O relatório aponta o papel dos alfabetizadores na garantia do sucesso dos programas de alfabetização. Todavia, apresenta problemas no que diz respeito: à pouca ou nenhuma remuneração que é repassada a esses professores; à não estabilidade empregatícia; às poucas oportunidades de formação; e aos raros benefícios aos profissionais, por apoio operacional contínuo (muitos não têm experiência prévia como professores).

Destaca-se que determinados programas formais de capacitação para alfabetizadores levam mais de três anos e são oferecidos por instituições ou por meio de ensino aberto ou à distância. No entanto, afirma-se que são longos demais para possibilitar o aumento mais rápido na oferta de programas de alfabetização. Por exemplo, Moçambique oferece aos alfabetizadores com nível educacional de sétima série a chance de melhorar seu nível educacional e eventualmente obter um emprego integral como professores de programas de alfabetização.

Nesse sentido, em toda parte, as condições empregatícias para alfabetizadores de adultos são muito ruins, especialmente quando comparadas às condições oferecidas aos professores de educação formal. Essa situação resulta em altos níveis de rotatividade e tem sérias implicações na qualidade dos programas.

O referido documento apresenta ainda preocupações quanto ao financiamento cotado para a alfabetização para adultos. É necessária, em primeiro lugar, uma estratégia coordenada de financiamento, isto é, os recursos devem ser aumentados. O investimento em um ambiente de alfabetização mais amplo para estimular a produção de materiais adequados aos novos leitores também é importante. Em segundo lugar, devem ser desenvolvidos mecanismos para mobilizar recursos locais, assegurando o acesso aos programas de alfabetização e que a ninguém da comunidade será negado, por causa do seu custo. Em terceiro lugar, os governos devem buscar o apoio de ONG’s nacionais e formar parcerias com o setor privado, agências doadoras e ONG’s

internacionais. Também recomenda-se um período mínimo de treinamento: pelo menos quatorze dias de treinamento inicial e sessões de atualizações regulares.

A última parte do relatório reforça os compromissos internacionais. É destacado que em várias reuniões de alto nível realizadas em 2005 elevaram-se as expectativas de que a comunidade internacional aumentaria o apoio para reduzir drasticamente a pobreza e alcançar as Metas de Desenvolvimento do Milênio até 2015. Os sinais indicam que alguns avanços significativos estão sendo feitos. Os países do G-8 concordaram com o perdão de parte da dívida de alguns dos países mais pobres do mundo. Para que possam receber o perdão irrevogável de dívidas, os países normalmente têm que demonstrar que apresentam políticas e metas preparadas para o alcance dos objetivos da educação básica, entre outras reformas sociais.

Desta forma, alguns governos latino-americanos estão promovendo trocas de dívidas para financiar diretamente os programas educacionais. A Argentina negociou com a Espanha uma transferência de US\$ 100 milhões no lugar de pagamentos da dívida para ajudar de 215.000 pessoas das partes mais pobres do país a completar o segundo ciclo da educação primária.

O fluxo de auxílio à educação básica continua não sendo uma prioridade no fluxo de auxílio bilateral, embora tenha obtido aumentos recentes. De 1999 a 2003, a França, o Japão e a Alemanha foram responsáveis por quase sessenta por cento da ajuda bilateral total à Educação, enquanto os Estados Unidos, os Países Baixos, a França e o Reino Unido foram responsáveis por 62% da ajuda bilateral à educação básica. Somente a Dinamarca, os Países Baixos, o Reino Unido e os Estado Unidos alocaram em média mais de sessenta por cento de sua ajuda educacional na educação básica entre 1999 e 2003. Nove países alocam mais de quarenta por cento de sua renda à África Subsaariana. Já a Austrália, a Nova Zelândia e o Japão dão prioridade ao leste da Ásia e ao Pacífico. Surpreendentemente, somente a Noruega, a Suíça e o Reino Unido dão mais de vinte por cento de ajuda financeira ao sul e ao oeste da Ásia.

Apesar do forte apoio ao alcance da UEP, a alfabetização não está no topo da agenda da maioria das agências internacionais. A maioria se refere à alfabetização como um instrumento para o alcance de outros fins. A alfabetização recebe atenção na luta contra a pobreza (da Comissão Européia, da Noruega e da Nova Zelândia, por exemplo). A Educação para Todos é aprovada na maioria das agências sem referência explícita à alfabetização, apesar de alguns países terem ciência do principal objetivo da

boa escolarização (o Canadá, a Comissão Europeia e o Reino Unido) ou de uma habilidade central a educação básica (Suécia e os Estados Unidos, por exemplo).

Tendo em vista que o financiamento da educação seja responsabilidade essencial dos governos nacionais, os países mais pobres do mundo necessitam de ajuda internacional e, preferencialmente, de longo prazo, para que possam efetivar reformas políticas fundamentais. Tal ajuda corresponde a despesas de salários, de livros didáticos, de materiais de aprendizagem e de gastos administrativos, além de financiar o desenvolvimento profissional de professores. A assistência técnica é uma parte vital da ajuda internacional, por isso deve ser sistematicamente incluída à assistência técnica e à cooperação, particularmente em nível nacional, onde há proliferação de fontes de especialização contínua.

Em suma, restam somente dez anos para que as metas de Educação para Todos sejam atingidas. Mudanças positivas têm ocorrido desde Dacar em direção a UEP e à paridade de gêneros no nível primário, especialmente nos países mais pobres. O financiamento público para a educação como fração do PNB está aumentando na maioria dos países, e a ajuda internacional à educação básica está crescendo, apesar de ainda representar somente 2,6% do total.

A meta de paridade entre os gêneros não foi alcançada, mas agora é a hora de obter vantagem do progresso alcançado e reafirmar o compromisso com ela e com todas as metas de Educação para Todos por meio da atenção especial a questões de acesso, qualidade e ambiente de aprendizagem.

Com efeito, a importância da alfabetização constitui um fator preponderante no combate à pobreza. Todavia, o governo transfere a responsabilidade às instituições privadas e às ONG's em forma de parcerias. A formação docente e o emprego do professor alfabetizador se dão em condições muito precárias. É exigido o mínimo de escolarização do professor e ele não faz parte do quadro efetivo da escola, onde acontecem os programas de alfabetização, em caso particular “o Brasil Alfabetizado”.

O Relatório de Monitoramento Global da EPT (2007)⁴⁹ traz como tema a educação e os cuidados na primeira infância, considerados as bases sólidas. Apresenta, na introdução, a importância dos primeiros anos de vida da criança, metas que estão devidamente expressas no primeiro dos seis objetivos de Educação para Todos (EPT) e que foram adotadas por 164 países no Fórum de Dacar, em 2000.

⁴⁹ Relatório de Monitoramento Global da EPT, 2007. Bases Sólidas: educação e cuidados na primeira infância – Relatório Conciso – Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 19.06.2004.

Esse objetivo tem como prioridade convocar os governos a expandirem e melhorarem “a educação e os cuidados na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem” (Ibidem, p. 7). Atenção aos programas sociais e de educação, desde que tragam uma visão de cunho holístico para os primeiros anos da infância, pois desempenham papel central para atingir a educação básica para todos e para reduzir a pobreza extrema.

É apontado que, nos últimos anos, a primeira infância vem sendo alvo dos compromissos internacionais, por exemplo, a Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1989, sendo respaldada por 192 nações, constitui instrumento único de proteção dos direitos da criança à sobrevivência, ao desenvolvimento e à proteção.

A primeira parte do documento trata do Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE), introduzido no Relatório de 2003/2004, através do qual apresenta a situação de um determinado país em relação às quatro metas da EPT: a universalização da educação primária (UEP), a alfabetização de adultos, a igualdade entre gêneros e a qualidade da educação.

Sendo assim, o índice foi computado para 125 países para 2004, onde o IDE de 47 desses países é de 0,95 ou mais. Os países da América do Norte e da Europa, seis países da América Latina e quatro da Ásia Central estão conseguindo ou próximos de alcançar as metas da EPT. Dentre os outros 49 países com IDE entre 0,80 e 0,94, quinze deles estão na América Latina. No caso da África Subsaariana, de alguns Estados Árabes e de países do sul e oeste da Ásia, totalizando 29 países está com IDE abaixo de 0,80, dentre estes, 6 na África Ocidental francófona estão abaixo de 0,60.

A data estabelecida para se atingir as metas da EPT e os objetivos de Desenvolvimento do Milênio é o ano de 2015. Portanto, a Educação primária ainda não chegou para todos, pois, de acordo com os dados de 2004, em nível mundial, a taxa líquida de matrícula na educação primária (TLM) aumentou de 83%, em 1999, para 86% em 2004. Com relação à paridade de gêneros, dos 181 países com dados de 2004, dois terços alcançaram a meta no ensino primário.

Vale acrescentar que, ainda persiste um grande número de crianças fora da escola. Somente a África subsaariana abriga a metade das crianças que não estão matriculadas na escola no mundo, embora seu número tenha caído de 43 milhões para 38 milhões no período de 1999 a 2004. Existem 28 países em desenvolvimento com

mais de meio milhão de crianças fora da escola em cada um. Já a Nigéria, o Paquistão, a Índia e a Etiópia abrigam o mais alto número, totalizando 23 milhões.

Em relação ao número de crianças que concluem a última série da escola primária, dos 132 países com dados disponíveis, cerca de 87% de um grupo de alunos que tinham acesso à educação primária conseguiram chegar à última série, em 2003. Na América Latina e no Caribe, menos de 83% dos estudantes da primeira série atingiu a última série. Na África Subsaariana, menos de dois terços dos alunos chegaram à última série na maioria dos países.

No entanto, no ano 2003, nos países estudados, um total de 192 países e territórios afirmam possuir leis que determinam a educação compulsória. Em cerca de três quartos deles, a educação obrigatória inclui pelo menos os primeiros anos de educação secundária. A exigência de educação secundária vem crescendo. Somente em 2004 registraram-se 502 milhões de estudantes matriculados, 14% acima de 1999. O ensino secundário é praticamente universal na América do Norte, na Europa Ocidental, no Pacífico, e alto no centro e leste europeus, Ásia Central, América Latina e Caribe. Em contraste, as taxas brutas de matrícula no secundário estão abaixo de 30% na África Subsaariana, de 51% no sul e oeste da Ásia e de 66% nos Estados Árabes.

Nesse sentido, pode-se compreender que o acesso à educação secundária permanece altamente desigual em vários países. No que tange às crianças marginalizadas (os pobres, certos grupos étnicos, as carentes e, frequentemente, as meninas), somente na África Subsaariana, os excluídos são desproporcionalmente pobres da zona rural e do sexo feminino. Notadamente, 50% dos meninos com renda mais alta completam a 7ª série, em contraste com as meninas que chegam a apenas a 4%.

Quanto à educação superior, em 2004 havia no mundo cerca de 132 milhões de estudantes matriculados no ensino superior, percentual de 43% de aumento desde 1999. A paridade de gêneros só existe somente em Andorra, Chipre, Geórgia, México e Peru. Em países desenvolvidos e em transição, o número de mulheres supera o de homens no ensino superior. Por conseguinte, estavam matriculadas em 2004, para cada grupo de 100 homens, em média 87 mulheres, acima das 78 em 1999.

A qualidade da educação e a formação dos professores refletem-se na aprendizagem dos alunos e constitui parâmetro nos dados avaliativos das escolas do mundo. De acordo com o relatório, em quase todos os países, a maioria dos professores de escolas primárias são mulheres. Todavia, nos níveis mais elevados de educação, o

percentual de mulheres é muito mais baixo, particularmente na educação superior, onde a presença masculina supera a feminina.

No que se refere ao fator formação, o percentual de professores habilitados para a escola primária aumentou entre 1999 e 2004, num total de 41 países com dados disponíveis. Ainda assim, os dados de 2004 para 76 países, em nível primário, e 59, em nível secundário, demonstram que um quinto dos professores carece de treinamento pedagógico na metade desses países.

Para tanto, para resolver essa situação e aumentar o número de professores e vincular a capacitação ao mundo real do ensino, vários países desenvolveram programas mais curtos de treinamento e enfatizaram a prática do estágio. Tal tendência é uma inovação no campo de treinamentos de curta duração, cuja prática vem ocorrendo em vários países da África Subsaariana, do Reino Unido, em Cuba etc.

Desde a década de 1990, os governos têm fortalecido o processo avaliativo das aprendizagens dos estudantes e os avanços alcançados. Sendo assim, de acordo com as medidas que atestam as habilidades de alfabetização e proficiência, cerca de 781 milhões de adultos, dois terços deles mulheres, carecem das mínimas habilidades de alfabetização. A maioria vive no sul, oeste e leste da Ásia, na África Subsaariana e Pacífico. Portanto, a meta de alfabetização para 2015 será extremamente difícil de ser atingida nos 22 países com taxas de alfabetização abaixo de 60%.

Quanto aos gastos com educação, em termos globais verificou-se um aumento desde 1990. A maioria dos países gastou menos de 50% de seu orçamento total para a educação em nível primário, em 2004. Em termos de percentual do PIB, três quartos dos 90 países gastaram menos de 2% da renda nacional em educação primária. Por exemplo, três países no sul e oeste da Ásia e 60 na África Subsaariana estão distantes de alcançar a UEP.

A segunda parte do documento trata do apoio para a EPT. Os fluxos totais de ajuda aumentaram de US\$ 57 bi para quase US\$ 72 bi entre 2000 e 2004, com doadores bilaterais diretamente responsáveis por quase três quartos desse montante. Os doadores França, Alemanha, Japão, Reino Unido e Estados Unidos, juntos, contribuíram com 72% de toda a ajuda bilateral em 2004. Quase dois terços das contribuições dos Países Baixos, do Reino Unido e dos Estados Unidos foram alocados para a educação básica.

Os doadores multilaterais alocaram 11,8% do total de sua assistência para a educação em 2003-2004. Desse total, 52% foram destinados para a educação básica. A

maior doadora multilateral é a Comissão Européia. E em seguida, vem a Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID), do Banco Mundial.

Em decorrência de vários encontros de alto nível, em 2005, os doadores afirmaram ampliar seus fluxos de assistência durante os próximos anos. Para tanto, haverá um aumento de US\$ 50 ou US\$ 60 bi de ajuda por volta do ano de 2010, inclusive a duplicação do volume destinado a países africanos. Asseguraram, os doadores, que os 46 países mais pobres poderiam beneficiar-se dos amplos recursos como resultado do perdão da dívida.

Assim, em março de 2006, o governo do Reino Unido prometeu US\$ 15 bi durante os próximos dez anos para a educação de países pobres, na perspectiva de cobrir a lacuna financeira exigida para atingir as metas da EPT. Também os países do G-8, em reunião de São Petersburgo, 2006, ratificaram o compromisso de prover financiamento para a universalização da educação infantil.

A educação e os cuidados na primeira infância são tratados na terceira parte desse documento, que traz a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1959, destacando alguns dos mais básicos princípios dos direitos das crianças: provisão de cuidados de saúde, habitação, seguridade social, educação e proteção contra negligência, crueldade e exploração. O Comitê dos Direitos da Criança colocou a primeira infância em sua agenda em 2005, onde definiram que a primeira infância compreende o período desde o nascimento até a idade de oito anos. Sendo assim, a primeira infância é marcada por rápidas transformações no desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Afirma-se ainda que a subnutrição, a carência de cuidados e o tratamento inadequado são profundamente prejudiciais às crianças pequenas.

O documento afirma também que mais de 10 milhões de crianças, antes dos cinco anos, morrem a cada ano, e mais da metade delas são vitimadas por doenças que podem ser prevenidas ou tratadas. As taxas de mortalidade infantil são as mais altas na África Subsaariana e no sul e oeste da Ásia (mais de 100 a cada 1000 nascidos vivos).

Por conseguinte, a cobertura limitada dos programas voltados para a primeira infância na África Subsaariana busca resolver os problemas de saúde ligados à má nutrição. Já na América Latina e no Caribe, os programas para a primeira infância têm reduzido a incidência de desnutrição e o raquitismo. Portanto, os investimentos em programas voltados para a primeira infância têm resultados positivos sobre a saúde, a

nutrição e a aprendizagem. E, de acordo com o documento, tais programas representam um bom investimento no capital humano.

A quarta parte do relatório refere-se à expansão das escolas e aos cuidados na primeira infância. O cuidado com a primeira infância remonta particularmente ao século XVIII. Algumas instituições firmaram-se gradualmente, outras vieram por intermédio de educadores como Fröbel e Montessori. Muitas dessas instituições eram voltadas às necessidades das mulheres trabalhadoras pobres ou de crianças negligenciadas, enquanto outras ofereciam educação pré-primária de qualidade para as crianças da classe média. Depois da Segunda Guerra Mundial, o crescimento da força de trabalho das mulheres passou a exigir atenção às crianças pequenas. No final do século XX, as creches públicas passaram a predominar em praticamente toda a Europa.

Com efeito, o trabalho feminino nos países desenvolvidos, particularmente no setor industrial e de serviços, encontra-se associado a um nível mais elevado de matrículas nos programas da pré-escola. Há relatos de que políticas públicas de apoio aos cuidados da primeira infância datam do final do século XIX. Na década de 1970, quase todos os países da OCDE concediam licença-maternidade remunerada e alguns contam com licença-paternidade.

Nesse sentido, “a Classificação Internacional de Padrões de Educação define a educação pré-primária (Ciped nível 0) como inclusão de todos os programas que, além de proporcionar cuidado às crianças, ofereçam um conjunto de atividades educacionais estruturadas e objetivas, seja em instituição formal ou em ambiente não-formal”. Portanto, a idade de três anos é a idade oficial de ingresso no ensino pré-primário em 70% dos países (Ibidem, p. 27).

Sendo assim, em nível mundial, o número de crianças matriculadas na educação pré-primária triplicou nas últimas três décadas, subindo de 44 milhões nos anos de 1970, para cerca de 124 milhões por volta de 2004. Entre 1975 e 2004, as taxas brutas de matrículas (TBM) mais do que duplicou, de 17% para 37%. Entre os países desenvolvidos e em transição, de 40%, em 1970, aumentou para 73%, em 2004. Quanto aos países desenvolvidos, em 1970, menos de uma criança – de um número de dez – estava matriculada em instituições pré-escolares. Por volta de 2004, havia aumentado cerca de uma criança em cada grupo de três (32%). A ampliação na educação pré-primária alcançou quatro dos 81 países no interstício de 1991-2004.

Na América Latina, atualmente três quartos dos países contam com um aumento da TBM acima de 75%. Na África Subsaariana, metade dos países têm taxas inferiores a

10%. O número de crianças mais jovens matriculadas na educação pré-primária declinou no Leste Asiático em quase 10%. Houve aumento de 6,2 milhões, em 1976, para 24 milhões, em 1999, antes de descerem ao nível de 20 milhões, em 2004.

A maioria dos 52 países com TBM abaixo de 30% localiza-se na África Subsaariana e nos Estados Árabes. Nos 86 países com TBM acima de 30%, em 2004, a taxa havia aumentado desde 1999 em 66 deles. Países como Brasil, Cuba, Equador, México e Jamaica obtiveram progresso. A paridade de gêneros nessa faixa etária – a razão geral entre a TBM do sexo feminino e a do sexo masculino – é de 0,97.

Os trabalhadores da educação pré-primária possuem qualificações altamente variáveis nos países em desenvolvimento e têm formação que vão desde os primeiros anos do secundário até qualificações de nível superior. Os requisitos formais para o ingresso não são frequentemente respeitados. Esses professores recebem pouco treinamento, quase sempre bem menos do que os outros que trabalham na escola primária.

O programa de qualidade para crianças pequenas é tratado na quinta parte do relatório, 2007. Sendo assim, fica claro que os alicerces para uma aprendizagem satisfatória concentra-se numa pedagogia e no currículo. Portanto, a forma mais comum de ECPI (Educação e Cuidados na Primeira Infância), principalmente para crianças de três aos seis anos, é atendê-las numa instituição. Afirma-se que só assim as crianças beneficiam-se de práticas adequadas à idade e ao ambiente cultural delas. O aprendizado deve ocorrer na língua materna e a aprendizagem sistematizada pressupõe momentos para trabalhar os papéis tradicionais dos gêneros.

O documento destaca o fomento de abordagens inclusivas para crianças com necessidades especiais e situações de emergência, onde afirma que 85% de todas as crianças que apresentam necessidades especiais vivem em países em desenvolvimento, cujos problemas são de ordem sensorial como cegueira e deficiência auditiva numa proporção muito elevada. Para tanto, a importância de um médico para o diagnóstico precoce pode conduzir intervenções eficazes e, de alguma forma, facilitar o aprendizado dessas crianças. Portanto, ao avançar numa ECPI de boa qualidade, é também concorrer rumo aos objetivos da EPT, que, de certa forma contribui para a continuidade da educação primária.

A sexta parte do documento aborda três áreas-chave que necessitam da implementação de políticas: governança, qualidade e financiamento – desde que sejam

focalizadas as crianças em desvantagens e as parcerias com organismos internacionais de desenvolvimento.

Inicialmente, considera-se que os governos de países em desenvolvimento têm dado limitada atenção política à primeira infância (isto quando comparado a outros objetivos da EPT). Documentos contendo informações de 45 países revelam que poucos desenvolvem uma abordagem holística, englobando educação, saúde e nutrição para crianças de oito anos ou menos.

Nesse sentido, percebe-se que, na maioria dos países, a responsabilidade administrativa pela primeira infância está dividida por faixa etária, desde o final da década de 80. Países como Brasil, Chile, Jamaica, Cazaquistão, Nova Zelândia, África do Sul, Espanha e Vietnã designaram o Ministério da Educação como liderança no atendimento às crianças desde o nascimento.

Para tanto, exorta-se que os governos devem garantir padrões mínimos aceitáveis que sejam cumpridos para com todas as crianças. Como indicadores de qualidade, a maioria dos governos utiliza como critério de mensuração o tamanho das turmas, a proporção adulto-criança, a disponibilidade de materiais e a capacitação de pessoal. Também a forma como as crianças interagem com seus monitores e professores constituem um determinante na escala da qualidade.

Quanto aos custos de expansão e melhoria da ECPI, os dados disponíveis indicam que 65% dos 79 países alocaram menos de 10% com a ECPI, em 2004. Mais da metade dos 65 países alocaram um valor inferior a 5%, e 14 países com um montante de mais de 10% são a maioria do continente europeu.

A política de assistência internacional considera que a ECPI não é uma prioridade para a assistência e o desenvolvimento dos países. Dessa forma, entre 68 países doadores, somente 17 agências identificaram a ECPI como um componente específico de sua estratégia de ajuda geral. As outras agências incluem a primeira infância na estratégia da educação ou do setor de saúde. Na realidade, os doadores dão prioridade a programas focalizados da ECPI para crianças dos três anos até a idade da escola primária, e, para apoio aos pais e monitores em menor grau.

Sendo assim, percebe-se que os países de baixa renda recebem menos ajuda financeira do que os países de renda média. E a parcela de assistência global para a educação, o que corresponde à ECPI, é menor do que 0,5% em relação a maioria dos doadores.

Em suma, o relatório considera que tem havido progresso significativo a partir do Fórum de Dacar, particularmente, no acesso à educação primária, inclusive para as meninas. Quanto aos outros objetivos da agenda, movimentam-se de forma lenta, mesmo a meta da UEP tendo pouca possibilidade de ser atingida no prazo estabelecido. Outro aspecto problemático é oferecer pouca atenção à melhoria da alfabetização e aos programas de assistência para crianças do pré-primário. Portanto, faltam poucos anos para 2015 para que todos os objetivos da EPT sejam alcançados.

Com efeito, destacamos que ECPI vem sendo colocada na agenda de EPT mais como uma base para se alcançar a Educação Primária Universal (EPU). É dada pouca atenção por parte dos governos a essa faixa etária, considerando que, em muitos países, a maioria das crianças encontram-se em situação de vulnerabilidade e carência, de modo que o foco de atuação é vista mais no campo da saúde. Quanto ao financiamento este é extremamente inferior e não constitui uma prioridade para o desenvolvimento de muitos países.

O “Relatório de Monitoramento de Educação Para Todos” (EPT- Brasil 2008)⁵⁰ tem como objetivo central a avaliação da educação no plano mundial em relação aos seis objetivos de EPT, firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e reiterada no Fórum Mundial de Dacar, no ano 2000. Nesse documento, enfatizaremos a avaliação sobre a situação brasileira, destacando o cumprimento da meta de Educação para Todos do Brasil, diagnosticado pelas organizações internacionais.

Por conseguinte, nosso ponto de partida se dá pelas temáticas distribuídas nos quatro capítulos do referido relatório, que faz um recorte da realidade educacional brasileira a partir de informações fornecidas por documentos internacionais. O primeiro capítulo faz uma análise comparativa da situação da educação mundial e brasileira em relação ao cumprimento das seis metas de EPT que os países acordaram em atingir até 2015. Segue: 1) expandir e melhorar a educação e os cuidados na primeira infância; 2) assegurar o acesso de todas as crianças em idade escolar à educação primária completa, gratuita e de boa qualidade; 3) ampliar as oportunidades de aprendizado dos jovens e adultos; 4) melhorar em 50% as taxas de alfabetização de adultos; 5) eliminar as disparidades entre gêneros na educação; 6) melhorar em todos os aspectos a qualidade da educação, de modo que os resultados de aprendizagem sejam alcançados por todos.

⁵⁰ “Relatório de Monitoramento de Educação para Todos”, Brasil 2008 – “Educação para todos em 2015 Alcançaremos a meta?” – Brasília: UNESCO, 2008.

O segundo capítulo traz como tema as desigualdades na educação brasileira e os desafios para o cumprimento das metas de EPT, firmados em Dacar (2000). A “Educação para Todos” e o “Plano Nacional de Educação” (PNE) correspondem ao terceiro capítulo. Por fim, no quarto capítulo do referido relatório, são reelaboradas as considerações sobre as prioridades das políticas de EPT.

Assim sendo, como mecanismo de avaliação geral das metas de “Educação para Todos” (EPT), a UNESCO define um “Índice de Desenvolvimento de Educação” (IDE) composto de indicadores quantitativos de quatro dos objetivos da EPT: (1) universalização da educação primária; (2) alfabetização de adultos; (3) paridade de gêneros e (4) qualidade da educação, sendo essas categorias encontradas em praticamente todos os relatórios de EPT.

No que diz respeito à universalização da educação primária, esta é medida pela proporção de crianças que se encontram na escola de faixa etária adequada para essa etapa. O indicador alfabetização de adultos é examinado pela taxa de alfabetização, isto é, pelo percentual da população com quinze anos ou mais de idade que sabe ler e escrever. O índice de paridade de gêneros específico para a EPT é avaliado pela comparação e pelo acréscimo de mulheres na escola em relação ao número de homens matriculados. Já o parâmetro da qualidade da educação é avaliado pela proporção de crianças que atingem a quinta série, referência mínima exigida pelos organismos internacionais.

Nesse sentido, a Unesco selecionou este indicador por ser uma informação disponível para a grande parte dos países que dispõem de dados e também pela constatação de que os sistemas educacionais, que conduzem maior proporção de alunos até essa série, tendem a ter melhor desempenho em testes de rendimento escolar, de modo que tal indicador constitui um dado relevante.

Por conseguinte, o relatório, com base no IDE, divide os 129 países avaliados em três grupos para os quais há dados referentes ao ano de 2005. O primeiro grupo, composto de 51 países, possui IDE elevado, igual ou superior a 0,950 percentuais nas avaliações de rendimento educacional, que alcançaram ou estão perto de alcançar os quatro objetivos de EPT. O outro grupo, composto pelos 53 países que estão em posição intermediária, possui IDE médio de 0,840 percentuais. O menor grupo, constituído pelos 25 países restantes, estão longe de alcançar os quatro objetivos de EPT e, portanto, devem fazer as reformas necessárias a fim de avançar no alcance das metas.

Já o Brasil, segundo dados coletados, ocupa 76º lugar, e o valor do índice de desenvolvimento de EPT é 0,901 percentuais. Este valor resulta do índice de: 0,964, que corresponde à universalização da educação primária; 0,892, resultante da taxa de alfabetização; 0,805, que corresponde à taxa de sobrevivência na quinta série; 0,943, índice de paridade de gêneros para EPT. De acordo com o “Relatório de Monitoramento”, o Brasil está entre os países que ainda não atingiram, nem estão perto de atingir as metas de EPT, porém não se encontram entre aqueles que estão longe fazê-lo. Comparando nosso rendimento com o rendimento de países como México (48º lugar), Indonésia (62º lugar), Venezuela (64º lugar), Peru (65º lugar), Argentina (27º lugar) e Chile (37º lugar), o Brasil encontra-se em situação crítica. O México é o único do chamado E-9 (corresponde ao grupo dos nove países mais populosos do mundo) que está próximo de cumprir as metas de EPT (UNESCO, 2008, p. 11).

Dessa forma, o Brasil estaria perto de cumprir a meta da universalização da educação obrigatória, considerando apenas o acesso, isto é, tomando a matrícula nas instituições como referência. No que concerne à qualidade, a taxa de sobrevivência na quinta série é considerada grave. Neste aspecto, o Brasil ocupa a 93ª posição. Apesar disso, o Brasil ainda corre o risco de não alcançar a redução, pela metade, da taxa de analfabetismo e a paridade de gêneros nos ensino fundamental e médio. Portanto, iremos analisar especificamente a situação do Brasil no cumprimento dos seis objetivos de EPT.

Assim sendo, o primeiro objetivo referente ao *compromisso de Dacar*: é “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” (Ibidem, p. 12). Para o Relatório, atender às necessidades de educação, saúde e nutrição nesta faixa etária de vida das crianças significa reduzir as desvantagens atuais e futuras que elas possam ter, além de assegurar-lhes direitos e abrir possibilidades para os demais objetivos de EPT.

O documento expõe críticas sobre a negligência no cumprimento desta meta. Sendo assim, somente em 53% dos países são desenvolvidos programas para atender às necessidades das crianças com até três anos de idade. No Brasil, tem havido progressos nos programas de imunização e saúde. Todavia, no que diz respeito à mortalidade infantil e ao aleitamento materno, o desempenho brasileiro está bem aquém de países como México, Venezuela, Chile, Argentina, etc. O Brasil ainda apresenta um

atendimento bastante restrito à educação oferecida às crianças com até três anos de idade. Em 2005, o acesso limitava-se a 13% dessa faixa etária atendida.

No que diz respeito à qualidade das creches brasileiras, no tocante ao atendimento dos espaços físicos, materiais e projetos pedagógicos e na formação docente, o país está bem aquém do que rezam as recomendações do Ministério da Educação. Nesse sentido, no Brasil, apenas cerca de 14% dos professores, equivalente a cinquenta mil dos docentes que atuam em creches e pré-escolas, não estão plenamente habilitados o conforme é exigido pelo texto da LDB.

Logo, no Brasil, assim como no resto do mundo, há desigualdade na oferta de programas de educação e nos cuidados na primeira infância para crianças vulneráveis e carentes. Embora a meta da EPT pretenda “assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes às minorias étnicas, tenham acesso primário, gratuito e de boa qualidade” (Ibidem, p. 13) até o ano 2000, mais de vinte e três países não possuíam legislação adequada e comprometida no atendimento dessa faixa etária.

Com efeito, entre 1999 e 2005, a taxa de escolarização do total dos países passou de 83% para 87%. Este número representa vinte e quatro milhões a menos de crianças fora da escola. Restam, ainda, setenta e dois milhões nessa condição. A situação brasileira em relação a este objetivo é considerada boa, porém o Brasil perde para o México e a Indonésia. De acordo com o Relatório, noventa e cinco por cento das crianças brasileiras estão na escola, isto é, efetivamente garantiram matrícula nas unidades escolares.

Na avaliação do Relatório de Monitoramento, o progresso no acesso ao ensino obrigatório é diverso nas diferentes regiões dos países analisados. Em desvantagens encontram-se, também, aquelas crianças oriundas das zonas rurais, das favelas, as pobres, as pertencentes a algumas etnias e as portadoras de necessidades especiais. No Brasil, a situação não é tão diversa, embora o documento tente amenizar a situação, apresentando resultados positivos, e aponte que o país está avançando nesse propósito.

O avanço nas séries e a conclusão deste ciclo mostram sérios entraves, a repetência é um deles. No Brasil, em 2008, de acordo com o Relatório de Monitoramento, os repetentes na educação primária somam 21,2%. Esse número é mais que o dobro de países como Bangladesh (7%) e Peru (8,9%). Já o Brasil mostra uma porcentagem elevada de crianças repetentes na primeira série (27,3%), em 2005. Na

região Norte do país, a situação é pior ainda no que se refere à repetência nesta etapa da educação (46,9%), no ano de 2005.

No que se refere ao término da quinta série, os dados mostram más perspectivas para o Brasil. As disparidades a esse respeito refletem-se nas diversas regiões do país. De acordo com o Inep⁵¹, no Sudeste, em 2005, 90,9% das crianças concluíram a quinta série e, no Nordeste, somente 69,9% o fizeram. Todavia, o Nordeste do país apresenta desvantagens econômicas, sociais e culturais que o documento não retrata na sua avaliação. Segundo o Relatório, estes dados mostram que o Brasil está longe de atingir a universalização da educação primária.

O terceiro objetivo do *compromisso de Dacar*. Trata de “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” (Ibidem, p. 14), visando garantir a expansão da educação secundária e superior.

O Relatório de Monitoramento Global mostra que a população brasileira entre 11 e 17 anos é de 24,9 milhões em 2005, número inferior ao de matrícula na educação secundária. Tal fenômeno é explicado pela existência de grande quantidade de alunos acima da idade esperada que ainda se encontram nesta etapa. O Brasil possui, dos jovens com idade adequada para cursar a educação secundária, 3% matriculados na educação técnica. Quanto à educação superior, o Brasil vivenciou um significativo aumento das matrículas de 2,4%, em 1999, para 4,2%, em 2005. Vale ressaltar que o dado inclui a expansão do ensino superior privado no Brasil, ocultando, assim, o difícil acesso da classe trabalhadora às universidades públicas – fato ainda mais agravado, particularmente pelo fomento do programa universidade para todos (PROUNI), onde o governo escoar recursos públicos nas instituições privadas, acenando, em contrapartida, com uma ínfima fatia de bolsas de estudo nessas instituições.

É enfatizada, ainda, a importância dos meios não-formais de educação para grupos em desvantagem e para os que abandonaram a escola. Segundo o documento, esses programas cumprem diferentes objetivos, utilizam variadas metodologias e são oferecidas por diversas instituições. Elas alfabetizam, promovem o desenvolvimento de habilidades para a vida e para o trabalho. Além disso, fomentam políticas que visam: cuidados com a saúde; o desenvolvimento da cidadania; a geração de renda; a formação profissional; o desenvolvimento rural e a suplência educacional. Esses programas são

⁵¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

apoiados por organismos internacionais, parceiros bilaterais que atuam no cumprimento dos objetivos de EPT.

O Brasil tem reconhecimento evidenciado pelo relatório por ser um país que possui diversos Ministérios envolvidos com programas desta natureza. Reflexo disso é o aumento de matrículas em EJA de 2, 8 milhões, em 1999, para 5,6 %, em 2005. Apesar dos dados apresentados, o Brasil apresenta uma das taxas mais elevadas de jovens que não completaram a educação secundária. Dessa totalidade, calcula-se que 10% não completaram o ensino secundário.

O quarto objetivo do relatório é “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” (Ibidem, p. 16). Assim, mostra-se difícil de ser atingido se levado em conta o contingente total de analfabetos no mundo (774 milhões) que não dispõem das competências elementares: leitura, escrita e cálculo e, destes, 64% são do sexo feminino. Grande parte desses analfabetos (3/4) encontra-se em quinze países, entre eles, o Brasil, e os outros sete do grupo E-9⁵². A estimativa é de que, dos 101 países que se encontram mais distantes da alfabetização universal, setenta e dois deles não reduzirão pela metade o número de analfabetos até 2015.

No Brasil, havia, em 2005, quinze milhões de analfabetos absolutos (11,1%). O analfabetismo é mais elevado na população de mais de sessenta anos (31,1%). Na região Nordeste (21,9%) e na zona rural (25%) e na população negra ou parda, o número é maior. Diferentemente de outros países do E-9, as disparidades entre sexo, no que se refere ao analfabetismo entre adultos, é bem mais sensível. No Brasil, em 2004, restam ainda 1,1 milhões de analfabetos dos quais dois terços são homens. Ainda, segundo o relatório, é nos países mais pobres que se encontra a maior parte da população de analfabetos.

Com efeito, o relatório estima que, até 2015, o Brasil não reduzirá pela metade o número de analfabetos (12,3% em 1999). Na faixa etária de 15 a 24 anos, segundo o relatório, o contingente de analfabetos será de quatrocentos e dezoito mil jovens, dos quais 27% serão mulheres.

No acompanhamento das metas de EPT de 1999-2000, evidenciou-se que, dentre as crianças que estavam fora da escola primária (cerca de 103 milhões), 60%

⁵² O grupo E-9 são os nove países mais populosos do Mundo: Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

eram meninas. Este dado suscitou, para o compromisso de Dacar, a criação do quinto objetivo de EPT “eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, até 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” (DACAR apud UNESCO, 2008, p. 16).

Em relação a esse objetivo, o relatório considera que o Brasil possui um bom desempenho. O Índice de Paridade de Gêneros (IGP) brasileiro foi de 0,94, em 1999. Em 2005, era de 0,93. Na educação secundária, por outro lado, o IGP de 1999 era de 1,11, mostrando disparidade em favor das mulheres, situação que se repete em 2004, com IGP de 1,10. Embora não esteja incluído no quinto objetivo de Dacar, o ensino superior é também retratado no “Relatório de Monitoramento Global”. Neste nível, as mulheres brasileiras possuem maior vantagem ainda em relação aos homens. Isso decorre do fato de que, não só no Brasil como em vários países, notadamente, as mulheres ingressam na escola, cuja tendência é avançar mais rapidamente nas séries seguintes.

O relatório argumenta sobre a necessidade de igualdade de tratamento e de condições para homens e mulheres. Assim sendo, deve-se dar maior importância à relação professor-aluno, buscando não perpetuar a discriminação e o fortalecimento de práticas nessa direção. É nesse sentido que o documento recomenda que maior atenção seja dada à temática da igualdade de gêneros na formação de professores.

De acordo com o relatório, problemas como condições materiais precárias das escolas, proporção alunos-professor elevada são alguns dos óbices que impedem a melhoria da qualidade da educação. Contudo, de acordo com o relatório, os maiores entraves da qualidade da educação são a precariedade das condições de trabalho dos professores e carências em sua contratação. Apesar de apresentar esse diagnóstico, os documentos de EPT recomendam, no cumprimento da universalização do ensino básico, a contratação de professores temporários e a educação à distância como alternativas viáveis no alcance dos objetivos de EPT.

O “Relatório de Monitoramento Global” aponta como medida da qualidade da educação a proporção de crianças que concluem a quinta série do ensino fundamental. No Brasil, a taxa de permanência na quinta série era de 80,5%, em 2005, inferior a de 2001, quando alcançava 84,5%. De acordo com o relatório, os alunos que alcançaram o pior desempenho em leitura são aqueles que possuem renda média ou baixa. Em contrapartida, aquelas crianças que possuem renda financeira favorável em termo de

educação dos pais ou conforto do lar, mais tempo será dedicado aos estudos na escola e em casa, (disponibilidade instrucional básica e infra-estrutura adequada das escolas foram os que alcançaram melhor rendimento). Segundo o documento, a disponibilidade e o uso dos livros aumentam o desempenho acadêmico e podem compensar desvantagens socioeconômicas. Quanto às avaliações, estas evidenciam também diferenças consideráveis de resultados entre escolas, apontando para a importância da disponibilidade, do uso e da gestão dos recursos.

Para tanto, o relatório apresenta alguns dos fatores que garantem uma boa aprendizagem como número suficiente de dias letivos, acesso a livros e material didáticos, escolas seguras e bem conservadas, professores com formação e em quantidade suficientes. Segundo o relatório, o não atendimento destes fatores tem interferido negativamente nos resultados de aprendizagem na realidade brasileira

O Brasil, no que se refere à infra-estrutura das escolas, mormente as da periferia, as salas de aula são exíguas e desconfortáveis, afirma o texto do documento. Há, ainda, no caso brasileiro, um número expressivo de professores sem habilitação formal para o nível que ensinam. Na educação infantil, a taxa de professores não-habilitados foi de 14,4%, em 2006. Nas primeiras séries do ensino fundamental, (47,3%) dos professores não possuem habilitação superior e nas últimas séries era de 19,6%. No ensino médio, o percentual é de 11,7%. Na educação básica, a carência de professores é um reflexo da baixa atratividade dos salários, considerados muito baixos. Ademais, em alguns sistemas de ensino, a contratação temporária em detrimento de concursos públicos é outro grave problema aqui diagnosticado.

No final do primeiro capítulo, o relatório apresenta as perspectivas para o cumprimento das metas de EPT, até 2015. Evidentemente, são apresentadas possibilidades bastante favoráveis quanto ao cumprimento das metas pelo Brasil. Nesta altura do texto, impõem-se as seguintes interrogações: o Brasil cumprirá, até 2015, as seis metas estabelecidas? O que nos indicará os próximos relatórios com relação a essa mesma questão? (*grifo nosso*).

Com relação à educação e ao cuidado na primeira infância, de acordo com o relatório, decorrerá um baixo desempenho. Isto se dará com maior intensidade para as crianças menores de três anos e para as famílias mais desfavorecidas. O Brasil confirma essa tendência com uma taxa de 15,5%, em 2006, das crianças de até três anos matriculadas na educação infantil.

Quanto à educação primária universal, as projeções mostram uma tendência para o alcance desta meta até 2015, em 149 países. O Brasil está entre os vinte e oito países que têm alta probabilidade de atingir esta meta, conforme as expectativas demonstradas pelo documento.

Para as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, afirma o relatório que muitos dos países devem enfatizar o desenvolvimento de programas de educação e treinamento de habilidades para a vida. Em relação à alfabetização de adultos, o Brasil, assim como o México, apesar de apresentar taxa acima de 80%, está incluído entre os vinte e oito países que correm risco de não alcançar este objetivo até 2015.

No que concerne à paridade de gêneros na educação primária e secundária, o relatório apresenta o prognóstico de que o Brasil se encontra entre os doze países que apresentam risco de não alcançar a paridade no ensino primário em 2015, nem em 2025, podendo alcançar a do secundário até 2025.

Em relação à qualidade da educação, a partir de avaliações, o relatório aponta a importância que a qualidade da educação tem ganhado nas agendas governamentais. Evidencia, outrossim, a continuidade do baixo rendimento dos alunos, da repetência, da insuficiência da duração do tempo na escola, bem como a disparidade de aprendizagem, mostrando a desvantagem das crianças mais pobres, do meio rural, das periferias urbanas, de os indígenas marginalizados e das crianças de outras etnias.

O documento enfatiza a necessidade de se ampliar o número de docentes habilitados com o escopo de promover a universalização da educação primária. O documento destaca a importância do financiamento, evidenciando que os recursos mais significativos para o desenvolvimento de EPT devem ser de origem nacional. Afirma, desta forma, que o alcance dos objetivos de Dacar dependerá do crescimento econômico e dos recursos governamentais, bem como de sua destinação à educação básica. Neste sentido, as tendências são avaliadas como favoráveis. O relatório aponta, ainda, a importância da boa gerência dos recursos.

Todavia, são apontadas más perspectivas quanto ao financiamento externo, caso se cumpram as tendências atuais. De igual maneira, previne-se sobre a necessidade de se beneficiar os países mais necessitados, em particular, os que estão em situação de conflito, de modo a incluir os programas destinados aos jovens e adultos, bem como o desenvolvimento de capacidades em matéria de elaboração, planejamento, execução e acompanhamento de políticas. Aponta o documento que as políticas sejam mais

centralizadas na EPT e menos no ensino pós-secundário, além de atribuir maior ênfase nos planos nacionais de educação a longo prazo.

Ao fazer a análise do “Relatório de Monitoramento Global de EPT” (Brasil, 2008), podemos compreender melhor qual o objetivo deste tipo de educação, reforçada desde a Conferência de Jomtien. De acordo com Mendes Segundo (2007, p 153), “a preocupação maior dos países ricos nos acordos internacionais, firmados em prol de uma Educação para Todos na sociedade capitalista, é de superar as crises vividas, nas últimas décadas do século XX, denunciadas pelo decréscimo das taxas de lucros”. Nesse sentido, posicionamos-nos contra a lógica deste tipo de educação, que serve somente para atenuar as mazelas criadas pela sociedade do capital, sem, contudo, romper com a lógica que a sustenta. Portanto, propriedade privada, trabalho assalariado e capital constituem o fundamento da sociedade capitalista e, por sua vez, pautada pela luta de classes.

Nessa perspectiva, os seis objetivos firmados no compromisso de Dacar desembocam nesta direção: universalização da educação primária; necessidades de aprendizagem de jovens e adultos; paridade e igualdade de gêneros. Esses objetivos aparecem como fundamentais neste documento, ademais, devidamente articuladas às necessidades de reprodução do capital.

Com efeito, o incentivo ao desenvolvimento da aprendizagem de habilidades e competências serve como estratégia de adaptação às variadas tendências mistificadoras da ordem capitalista em tempos de crise. Conforme Newton Duarte (2003), a formação pautada na aprendizagem de habilidades e competências, corresponde a um processo estratégico voltado para adequar a classe trabalhadora ao sistema sociometabólico do capital.

**QUADRO I - SÍNTESE DESTACANDO OS DIAGNÓSTICOS E OBJETIVOS
DA DECLARAÇÃO DE JOMTIEN (1990) E DO MARCO DE
AÇÃO DE DACAR (2000)**

| DOCUMENTOS | DIAGNÓSTICO/ DESAFIO | OBJETIVOS/METAS: |
|---|---|--|
| <p>DECLARAÇÃO DE JOMTIEN (1990)</p> <p>Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem</p> | <p>- o direito à educação proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e o fato de esse direito ainda não ser universal;</p> <p>- o aumento da dívida de muitos países, estagnação e decadências econômicas, aumento da população, lutas civis entre grupos, morte de milhões de crianças e a degradação do meio ambiente;</p> <p>- universalização da educação básica</p> | <p>* Educação: base da aprendizagem e desenvolvimento permanentes</p> <p>- educação básica proporcionar a todas as crianças, jovens e adultos, para isso é reforçado a sua universalização e a melhoria da qualidade como medida efetiva na redução das desigualdades;</p> <p>- o aprendizado de pautar “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores”;</p> <p>- contribuir para conquistar um mundo mais seguro, tolerante, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro;</p> <p>-alcançar um desenvolvimento econômico e autônomo</p> <p>-“universalizar o acesso à educação e promover a equidade”;</p> <p>- trabalhar pela paz e pela cooperação e solidariedade internacionais em um mundo interdependente;</p> |
| <p>DECLARAÇÃO DE DACAR (2000)</p> <p>Aprendizagem e a formação integral da pessoa</p> | <p>- estabelecimento de resultados acerca da década passada (1990-2000) e de novas estratégias e metas para os próximos quinze anos (2015);</p> <p>- os dados informam que no ano de 2000 ainda convivem no mundo cerca de um bilhão de analfabetos entre adultos (880 milhões) e crianças em idade escolar (mais de 113 milhões);</p> <p>- as avaliações demonstraram rendimentos muito insatisfatórios;</p> | <p>* Tem como base o “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser”</p> <p>- continuar a expandir a educação básica;</p> <p>- efetivar o desenvolvimento sustentável, autônomo e justo;</p> <p>- favorecer a cooperação internacional: inserção da sociedade civil, ONGs e dos organismos internacionais;</p> <p>- desenvolver as comunidades vulneráveis promovendo melhorias nas áreas de renda, habitação, meio ambiente, paridade de gênero e parcerias pela sustentabilidade;</p> <p>-efetivar a equidade nos sistemas educacionais e melhorar a qualidade dos serviços educacionais;</p> <p>- respeitar à diversidade: multiculturalismo como integração dos povos;</p> <p>- atingir a educação primária universal (EPU);</p> <p>- promover à igualdade de gênero e capacitar a mulher.</p> |

O primeiro quadro sintetiza o diagnóstico e os principais objetivos de dois grandes documentos que referenciam e direcionam as políticas educacionais no mundo capitalista. Constatamos que a Conferência de Jomtien, além de promover uma

Declaração que envolve todos os países membros da Unesco com relação ao cumprimento das metas de universalização da educação básica, efetiva um Plano de Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem em que destaca como categoria central a aprendizagem e a necessidade de satisfazê-la, pelo menos nas suas condições básicas, compreendidas como mínimas daí define a aprendizagem básica como sendo aquela pautada em “conhecimentos úteis, habilidade de raciocínio, aptidões e valores”.

Nessa perspectiva, a Declaração de Jomtien entende que pode superar o fosso do analfabetismo ainda existente no mundo, atribuindo ao Programa de Educação para Todos, sobretudo, a educação básica como a política capaz, não somente de promover um mundo mais seguro, sadio, tolerante, próspero e economicamente autônomo, mas apta a oferecer à sociedade condições de respeitar o ambiente, as diversidades, conviver em paz e aprofundar a solidariedade entre os povos. Para tanto, proclama a cooperação e o envolvimento de toda a sociedade civil. Na mesma direção de cumprir a meta primordial de universalização primária, o Marco de ação de Dacar, em 2000, avaliou essa década de Jomtien e não apenas reiterou as principais metas como inovou em outras. Mantendo o Plano de Aprendizagem como o instrumento necessário à superação das desigualdades diagnosticadas, o Marco de Ação de Dacar reforçou a atuação dos chamados novos paradigmas da educação, definidos como “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser”. A grande novidade desse documento se refere à preocupação com relação à igualdade de gênero e à capacitação da mulher, como também com relação à diversidade e ao multiculturalismo para melhor convivências dos povos.

Observa-se, portanto, que, nesses dois documentos básicos do Programa de Educação para Todos, a educação está restrita a aprendizagens de conhecimentos úteis, habilidades, aptidões e valores.

**QUADRO - SÍNTESE DESTACANDO OS DIGNÓSTICOS E OBJETIVOS DOS
RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO GLOBAL BRASIL- 2003/2004,
BRASIL- 2005, BRASIL- 2006.**

| DOCUMENTOS | DIAGNOSTICO/ DESAFIO | OBJETIVOS/METAS: |
|--|--|---|
| Relatório de Monitoramento Global de EPT – Brasil 2003/2004 Gênero e educação para todos: o salto rumo à igualdade | - diagnóstico apresentado no Fórum de Dacar (2000), cuja preocupação é o grande número de analfabetos, que ainda afeta mais de 850 milhões de adultos, sendo dois terços desse grupo mulheres. | * Tem por base a igualdade em todos os níveis de educação - Meta 2. <u>Garantir que, até 2015, todas as crianças, principalmente as meninas, em “situação de risco” e as que pertencem a minorias étnicas ao acesso e permanência à educação primária de boa qualidade, obrigatória e gratuita.</u> - Meta 5. <u>Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero na educação primária e secundária e alcançar qualidade na educação de ambos os gêneros até 2015.</u> |
| Relatório de Monitoramento Global de EPT – Brasil 2005 O imperativo da qualidade | - inclui a meta de alcançar educação primária universal (EPU), em destaque na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), nos tratados internacionais e nas declarações de conferências das Nações Unidas que têm focalizado apenas os aspectos quantitativos da política educacional, sem referendar o caráter qualitativo. - redução no número de crianças em idade escolar que não frequentam a escola, que a EPU seja atingida até 2015, e 57% dessas crianças são meninas. | * Tem por prioridade à melhoria da qualidade da educação - Meta 2. <u>Comprometer as nações com o provimento de educação primária de ‘boa qualidade.</u> - Meta 6. <u>Envolver compromissos com relação à melhoria de todos os aspectos da qualidade da educação, de modo que os resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em termos de alfabetização, operações com números e em habilidades importantes para a vida.</u> - fomentar impactos no desenvolvimento econômico e social. - desenvolver habilidades com os números, resultam em impacto sobre a fertilidade. |
| Relatório de Monitoramento Global de EPT – Brasil 2006 Alfabetização para a vida | - a meta de 2005 de igualdade de gênero não foi alcançada por mais de setenta países. - o analfabetismo predomina em países de baixa renda e onde a miséria é generalizada. | * Tem como base a categoria da alfabetização no cumprimento da EPT nos países envolvidos - Meta 3. <u>Assegurar que as necessidades educacionais de todos os jovens e adultos sejam atingidas, por meio do acesso equitativo a bons programas de ensino e de aquisição de habilidades de vida.</u> - Meta 4. <u>Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, principalmente para mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.</u> |

Os relatórios de Monitoramentos Global da EPT são documentos próprios do Banco Mundial, que são elaborados com a ajuda dos países monitorados. Esses documentos têm como objetivo fazer uma avaliação anual do cumprimento do Plano mundial da educação, elaborado em Jomtien e Dacar. Nessa direção, os relatórios funcionam não apenas como diagnósticos, mas como cobrança. No Relatório de Monitoramento Global Brasil (2003 e 2004), o tema “Gênero e educação para todos: o salto rumo à igualdade” está centrado na preocupação com a igualdade de gênero, a ser garantido o acesso ao ensino básico, sobretudo as meninas. Os organismos internacionais acreditam que a educação da mulher exerce um fator positivo no desenvolvimento econômico, tanto no que se refere ao acréscimo da produtividade, como na redução dos índices de fertilidade que, por sua vez, reduziria a pobreza e aumentaria a cidadania.

O Relatório de Monitoramento 2005, que apresenta como tema “O imperativo da qualidade”, resgata a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, que já defendia como direito a todo cidadão, o acesso à educação de qualidade. Todavia, o relatório aponta que a melhoria da educação pode ser atribuída ao desenvolvimento de habilidades importantes para a vida, restringindo a alfabetização e as operações primárias de aritmética.

O Relatório de Monitoramento de 2006 reforça o tema da alfabetização para a vida, em que a considera suficiente para provocar impactos no desenvolvimento econômico e social dos países pobres.

**QUADRO - SÍNTESE DESTACANDO OS DIAGNÓSTICOS E OBJETIVOS
DOS RELATÓRIOS DE MONITORAMENTO GLOBAL
BRASIL- 2007, BRASIL- 2008.**

| DOCUMENTOS | DIAGNÓSTICO/ DESAFIO | OBJETIVOS/METAS: |
|---|--|---|
| <p>Relatório de Monitoramento Global de EPT – Brasil 2007</p> <p>Educação e cuidados na primeira infância</p> | <p>- ainda persiste um grande número de crianças fora da escola.</p> <p>- mais de 10 milhões de crianças antes dos cinco anos morrem a cada ano, e mais da metade delas são vitimadas pelas cinco doenças transmitidas que podem ser prevenidas ou tratadas.</p> | <p>* Tem por base a expansão e a melhoria da educação e os cuidados na primeira infância</p> <p>- Meta 1. <u>Expandir e melhorar a educação e os cuidados na primeira infância, prioritariamente para as crianças mais vulneráveis e carentes.</u></p> <p>- alcançar a educação para todos e reduzir a pobreza.</p> <p>- reduzir a demanda do trabalho infantil por meio de incentivos financeiros.</p> |
| <p>Relatório de Monitoramento Global de EPT – Brasil 2008</p> <p>Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?</p> | <p>- o Brasil ocupa a 76º lugar e seu valor do índice de desenvolvimento de EPT é de 0,901. Este valor resulta do índice da universalização da educação primária, da taxa de alfabetização da taxa de sobrevivência na quinta série e do índice de paridade de gêneros para EPT.</p> <p>- Elevado número de jovens e adultos ainda analfabetos, na sua grande maioria, mulheres.</p> <p>- Elevada taxa de professores não-habilitados</p> <p>- a qualidade de ensino não é satisfatória.</p> | <p>* Tem por destaque a avaliação sobre a realidade educacional brasileira em relação as seis metas de EPT</p> <p>- Meta 1. Ampliar e melhorar a educação e cuidados na primeira infância;</p> <p>- Meta 2. Garantir o acesso de todas as crianças em idade escolar à educação primária completa, gratuita e de boa qualidade;</p> <p>- Meta 3. Expandir as oportunidades de aprendizado dos jovens e adultos;</p> <p>- Meta 4. Melhorar em 50% as taxas de alfabetização de adultos;</p> <p>- Meta 5. Abolir as disparidades entre gêneros na educação;</p> <p>- Meta 6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação.</p> |

Estes dois últimos relatórios de monitoramento globais de EPT, de 2007 e 2008, apresentam como objetivos o problema dos cuidados com a primeira infância e as crianças em idade escolar que estão fora da escola, considerando-os alarmantes e preocupantes. O Relatório Brasil 2008 questiona se alcançaremos as metas propostas e reiteradas em Dacar, de 2000, que terão que ser cumpridas em 2015. Esse relatório apresenta um diagnóstico da situação da educação brasileira, que o coloca com baixo índice de desenvolvimento da EPT, resultante da não universalização da educação primária, das elevadas taxas de analfabetismo, da grande evasão de alunos da 5ª série e

do não alcance da paridade de gêneros em que as mulheres detêm uma menor escolaridade.

Nesse sentido, o estudo detalhado acerca dos documentos de EPT aponta que eixo temático concentra-se em alcançar a universalização da educação básica como satisfatória às necessidades de aprendizagem dos países populosos e pobres no enfrentamento da pobreza, no ajuste e adaptação a lógica do capital em crise.

Apontamos que a categoria da universalização da educação foi assinalada no momento em que a burguesia assumiu o poder como classe emergente. No primeiro momento, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* advoga a formação para todos e em igual proporção. Em outro momento, defendeu sua universalização em *doses homeopáticas*, ou seja, as doses certas teriam como critério a classe social do indivíduo.

Ademais, até aqui, o termo “instrução” estava articulado a um tipo de educação universal, em que todos os indivíduos dela poderiam se beneficiar. Todavia, quando o processo de trabalho se encontra cada vez mais complexificado e voltado ao processo de acumulação do capital, a instrução terá a finalidade de atender às determinações do processo produtivo.

Assim, no decorrer da história, a instrução, ou aprendizagem, sofreu modificações significativas ao longo dos pacotes educacionais desenvolvidos para atender às reformas governamentais atreladas ao sistema do capital. Nas últimas décadas do século XX, o golpe maior se deu com a Conferência de Educação para Todos (1990), propondo o esvaziamento do conhecimento, por aprendizagens mínimas e aligeiradas focadas no “aprender a aprender”, proposta de escolarização básica necessária aos pobres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] ser cultos es el único modo de ser livres.
[...] Educar es depositar em cada hombre toda la obra humana que le há
antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el
dia em que vive...
José Martí*

Empreendemos, a partir de leituras filosóficas e de natureza onto-histórica marxiana, o desvelamento do discurso das necessidades básicas de aprendizagem nos países pobres projetados nos documentos organizados pela Unesco, sob o patrocínio do Banco Mundial acerca do Programa de Educação para Todos. Entendemos que se trata de um grande movimento internacional de educação que atende aos interesses do capital no ajuste de políticas neoliberais que objetivam o alinhamento a uma nova ordem global que os países ditos em desenvolvimento deveriam realizar, sob pena de ficarem excluídos do chamado mundo globalizado.

Com efeito, nossa investigação aponta a implementação de um amplo programa de educação mundial como estratégia no atendimento às necessidades básicas de aprendizagem dos países membros da Unesco, no intuito de promover a inserção dos trabalhadores à lógica do mercado em constante transformação, perspectiva essa defendida como saída da crise do capital.

Nesse sentido, é proposto que a educação, com ênfase na universalização da educação básica, passa a ser vista como o principal instrumento para atingir as metas e os respectivos objetivos de sustentabilidade, equidade e de combate à pobreza nos países da periferia do capital, com o propósito de manter a governabilidade e impedir possíveis conflitos decorrentes das insatisfações que, porventura, possam insurgir.

Afirmamos que tal problemática se acentua em momento de crise do capital que vem já há algum tempo solapando a composição das taxas de lucro da economia mundial que, por sua vez, vem afetando decisivamente o crescimento econômico dos grandes centros do capital avançado e, por outro lado, impondo à periferia do capital um conjunto de condicionalidades para manter a ordem sistêmica. É acordado que os países ditos em desenvolvimento precisam de reformas nas suas instituições como estratégia ideológica no acesso ao mundo globalizado.

O Programa de Educação para Todos surge, portanto, como instrumento de concessões utilizado pelos países ricos no direcionamento de promover a adesão de toda

a sociedade para a superação da crise vivida pela sociedade capitalista, diagnosticada nas últimas décadas pelo decréscimo das taxas de lucro de modo que, para minimizar possíveis conflitos entre as classes, fomentaram-se políticas compensatórias de *alívio à pobreza*, garantindo por todos os meios a reprodução da lógica do capital, cujo propósito é estimular as competências, a eficácia dos seus sistemas e a produtividade da força de trabalho.

Evidenciamos, assim, que os projetos educacionais têm como horizonte adaptar-se aos ditames do suposto mundo globalizado. Para a consolidação desses interesses, são impostas mudanças de ajustes no sentido de reestruturar as instituições de educação sob a orientação do Banco Mundial, a partir de uma ampla agenda de compromissos, de modo a ser acordado o monitoramento das políticas a serem implementadas pelo país tomador de empréstimos.

Para os defensores da EPT, a educação é um importante instrumento que permite a possibilidade do desenvolvimento sustentável, autônomo e justo sem mexer nos pilares que sustentam o sistema do capital em crise. Vale destacar que tal proposição integra um amplo programa de economia de mercado, arquitetado mundial pelo capital no sentido de superar a sua crise estrutural, desencadeada por volta da década de 1970 (MÉSZÁROS, 2003).

A educação básica formal fruto das propostas mundiais de educação, emerge como a redentora das próprias contradições do sistema sócio-metabólico do capital e torna-se prioridade nas economias atrasadas, ficando-se no objetivo de amenizar ou reduzir a pobreza crescente.

Reiteramos que a elaboração do Projeto de Educação para Todos representada nesse estudo, nos documentos da Declaração de Jomtien, na Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, Índia (1993), nas Conferências Ibero-Americanas de Educação (a partir de 1990), nos Relatórios de Acompanhamento Global da EPT (2003 até 2008) constitui-se em um grande movimento de uma educação global, promovido pelos organismos internacionais, sobretudo, o Banco Mundial, que impõe a sua forte liderança no direcionamento da manutenção da ordem do capital. Responsável direto pela articulação e implementação de políticas econômicas e sociais voltadas para os países da periferia do capital, o Banco Mundial procura manter o controle das diretrizes pré-estabelecidas nos congressos, envolvendo os países membros, em parcerias de colaboração.

Especificamente, constatamos que o documento de Jomtien (1990) apresenta um amplo diagnóstico da situação da educação nos países periféricos e atribui, em termos relativos, que a década de 1980 caracterizou-se por amplos cortes nos recursos públicos em alguns países chamados em desenvolvimento, em decorrência da implementação das políticas neoliberais, o qual gerou certo comprometimento na área social. Nesse contexto, a Declaração de Jomtien é configurada com diretrizes únicas de educação básica a ser implantada em escala mundial nos países envolvidos, cujo discurso promulgado na virada do século XXI gira em torno de uma política saneadora da pobreza nos países afetados pelo ajuste econômico necessário do capital em crise.

Afirmamos que a proposta de Educação para Todos está destinada a uma educação do e para o pobre, destacando, nesses termos, um baixo custo financeiro e uma “instrução” afinada com a formação do trabalhador de uma economia de mercado. Assim sendo, a educação promovida pelo Banco Mundial, cujo argumento é suprir as carências mais críticas da educação nos países da periferia do capital, impõe-se como prioridade, estabelecendo programas para o ensino fundamental direcionados a responder às necessidades básicas de aprendizagens das crianças em idade escolar, especialmente das mulheres e adultos analfabetos.

Expressados em metas de cumprimento a serem atingidas, em 2000, e, posteriormente, em 2015, a Conferência de Jomtien (1990) e o Fórum de Ação de Dacar (2000) assumem a universalização da educação básica como satisfatória às necessidades básicas de aprendizagem dos países populosos e pobres, pois produziriam um grande impacto para a sociedade e para a vida dos envolvidos.

Todavia, a nosso ver, a política mundial de educação, desenvolvida pelos organismos internacionais nos países considerados críticos, atrela a formação escolar básica especificamente a relacionada às mulheres ao aumento da produtividade das populações carentes, assim como ao controle da natalidade, à promoção da paz e à governança econômica.

Por conseguinte, a proposta de aprendizagens é restritiva e minimalista, compreendendo a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas e a “formação de hábitos e atitudes”. O processo de aprendizagem da EPT apresenta uma formação aligeirada, desdobrando-se em um ensino limitado à classe trabalhadora, confinando-a à ocupação de postos de trabalhos autônomos ou informais, sob uma lógica do lema do empreendedorismo.

Asseveramos que, sob esse prisma, a ofensiva do capital tem imposto um discurso falseado “da Educação para Todos”, mascarando a estratégia de manter a lógica perversa de exploração da classe trabalhadora e a sustentabilidade do sistema capitalista através de um amplo programa hegemônico de controle social, liderando os processos de reforma e ajustes nos países membros.

Certificamos que, o proposto à classe trabalhadora é a negação do conhecimento aprimorado historicamente e, em seu lugar, reconfigura-se uma educação minimalista, tanto com relação aos recursos orçamentários, quanto aos conteúdos curriculares.

Vale lembrar que a dualidade da educação está inserida na sociedade de classes. Todavia, entendemos que, na fase de consolidação da sociedade capitalista, evidencia-se a “luta” pela formação de um homem “livre”, mas, por outro lado, o acesso a essas garantias de direitos exige a participação e o maior envolvimento dos ditos “cidadãos” a essa nova ordem social. Historicamente, o modo de produção burguês acenava para uma perspectiva da formação universalizadora no plano do ser. Mas, na realidade não se efetivaria, pois tal sociabilidade, desde sua gênese, estava dividida em duas classes antagônicas e conflitantes classes: trabalhadores e proprietários.

Com efeito, é sob o ponto de vista do trabalho que a perspectiva da universalização da educação é percebida, embora não nitidamente. É fato que o trabalho, na sociedade capitalista, somente complexificou-se, exigindo um trabalhador qualificado e hábil ao maquinário. Nesse momento, é cobrada a escolarização formal, mas “em doses homeopáticas”, como defendeu Adam Smith em sua grande obra “A riqueza das nações”. Nesse contexto, com desdobramentos na contemporaneidade, a educação formal assume um dualismo voltado para uma sociedade *in status nascendi*: uma formação de base teórica para a classe dirigente e, outra, para os trabalhadores, mais empobrecida e destituída de conhecimento universal. Observamos, portanto, que o complexo da educação torna-se uma mediação que possibilita a transmissão dos conhecimentos, mas também a reprodução dos valores e princípios dessa ordem social.

Entendemos que a gênese da proposta de universalização da educação encontra-se seus fundamentos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, reproduzidos no projeto de Independência Americana e na França Revolucionária após 1789, em que declarava-se que, “[...] Todos os cidadãos têm o direito a formação”. Historiamos que, após a tomada do poder pela burguesia, a classe revolucionária torna-se conservadora e passou a negar os preceitos revolucionários de igualdade, liberdade e fraternidade. Por conseguinte, a classe dominante do capital consolidou ainda mais a dualidade na

educação. Aqui, compreendemos efetivamente a distinção entre o trabalho intelectual e o manual.

Assim sendo, diante dessa concepção mercadológica aprofundada pelas constantes crises do capital, o trabalhador, proprietário apenas de sua força de trabalho, passou a acreditar que precisa se qualificar e se aprimorar, sob pena de engrossar as fileiras do desemprego. Sem se dar conta que sua escolarização serve aos interesses do capital em busca de lucros maiores, o trabalhador, que precisa sobreviver, enfrenta cotidianamente essa lógica desumanizadora e a intensificação da taxa de exploração ao longo dos anos.

As políticas focalizadas e o compromisso político, destacam os Relatórios de Monitoramento de Educação Para Todos, organizados pela Unesco a partir de 2001, os incentivo ao desenvolvimento das habilidades individuais, como importante indicativo de educação de um povo. Fica claro nesses relatórios de monitoramento de EPT que a construção de sociedades alfabetizadas passa por essa mediação entre habilitar o trabalhador, sem, contudo, potencializá-lo. Ou seja, a educação se restringe a dotá-los de informações imediatas e pontuais úteis ao processo de acumulação ampliada do capital.

Nessa direção, constatamos que o conteúdo dos documentos que advogam o amplo Projeto de Educação para Todos firmaram a universalização de oportunidades para crianças, jovens e adultos, enfatizando a qualidade e a equidade. Na verdade, a meta de universalização diminuiu a escolarização primária, o nível considerado básico e satisfatório, em que alguns países, a exemplo da África e Ásia, precisam atingir.

Outro aspecto muito enfatizado nos documentos e nos relatórios de EPT é a escolarização da mulher, tanto em relação ao seu engajamento no mercado de trabalho, como no que se refere ao planejamento familiar, quanto ao número de filhos e à administração da renda.

Vale reforçar que a preocupação com a educação da mulher, apontada pelos documentos como sendo necessária à superação das desigualdades entre gêneros, tem outra função muito bem definida nos documentos. A mulher mais instruída não apenas vai adentrar no mercado de trabalho como uma mão de obra mais barata e específica, como também será um excelente instrumento de regulação dos salários aviltados. Outro aspecto importante ressaltado pela Unesco e o Banco Mundial é que a mulher mais educada torna-se um pilar do desenvolvimento econômico e social dos países pobres, já que, por sua natureza biológica mais “consensual ou pacífica” contribui para a redução

da pobreza, seja na contenção do crescimento demográfico, das doenças e da escassez dos recursos.

Constata-se que os documentos atribuem o crescimento da população como uma variável no aumento da pobreza e no comprometimento maior dos recursos naturais. Assim sendo, delega o empoderamento das mulheres como positivo nessa inversão. Ou seja, conclama que é necessário orientar e capacitar a mulher como o principal agente na diminuição da taxa de natalidade e sua inserção no mercado produtivo como requisitos necessários à obtenção da sustentabilidade econômica nos países com comprometimentos sociais.

Nesse contexto, afirmamos que a presença das mulheres no mercado de trabalho coincide com a diminuição da estabilidade empregatícia, a desregulação das condições de trabalho e a inexistência ou a insuficiência de proteção social e legal, fato observado a partir do advento da crise estrutural do capital, apontada por Mészáros (2003), já por volta da década de 70. Além de jornadas extensivas, atividades grosseiras e repetitivas, por sua vez, na maioria dos setores produtivos, as mulheres recebem salários inferiores aos dos homens exercendo a mesma função.

Sendo assim, destacamos que a paridade dos gêneros no acesso à educação primária e secundária, cuja prioridade é ser alcançada até 2015 torna-se recorrente em todos os documentos de EPT, inclusive nos Relatórios de Monitoramento. Notadamente, alguns países da África Subsaariana não têm cumprido essa tarefa, pois os dados apresentados nos revelam que o número de matrículas no nível pré-primário tem sido abaixo do esperado o mesmo tem ocorrido nos outros níveis.

Com relação à meta de alfabetização, que deve ser atingido num índice de 50% em 2015, os próprios relatórios de monitoramentos denunciam que as taxas ainda continuam bastante elevadas, principalmente em relação às mulheres asiáticas e africanas, onde a condição da mulher é reservada ao ambiente doméstico e ao nascimento dos filhos, preferencialmente o interesse é direcionado às crianças do sexo masculino.

No que se refere aos Planos de Ações de EPT, nos atendimentos às necessidades básicas de aprendizagem, a Conferência de Nova Delhi (1993), ao congregar o grupo dos nove países mais populosos do mundo (Brasil, México, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia), pretendia alcançar essa meta tão fundamental ao sucesso do Programa da EPT definido em Jomtien. Duas grandes metas, reforçadas na Declaração do Milênio, foram amplamente divulgadas: a primeira seria a redução de

pelo menos 50% da pobreza extrema, já que a grande maioria das pessoas que vivem nesses países populosos ganha menos de 1 US\$ dólar americano por dia; a segunda grande meta, que daria suporte à primeira, seria a universalização do ensino básico.

Pelo acúmulo dos documentos efetivados pelo programa de Educação para Todos, sobretudo os relatórios de monitoramento investigados, observam-se as recomendações dos organismos internacionais para a construção de um Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE) para avaliar o desempenho dos países envolvidos em relação às metas de Jomtien e ao Marco de Ação de Dacar. Com base em quatro das seis metas de EPT (EPU, gênero, alfabetização e qualidade), os relatórios denunciam a privação educacional nos países periféricos, enfatizando a quase impossibilidade do alcance da universalização do ensino em países da África ao sul do Saara, em alguns Estados Árabes e na Ásia Meridional e Ocidental.

Denunciamos, portanto, que o alcance da universalização do ensino básico torna-se a política da educação mínima para as populações pobres, centrado em conhecimentos pontuais e restritos ao “desenvolvimento de habilidades para a vida”, consolidado em uma alfabetização cujo formato de aprendizagem é simplificado na leitura e na apropriação das primeiras operações aritméticas.

Nesse sentido, as metodologias pedagógicas dos programas de EPT vêm impondo o pragmatismo com ênfase nas habilidades e nas atitudes individuais, cujo objetivo é promover a geração de renda, a saúde e o cuidado com as questões ambientais, hoje apresentados pelo capital como os problemas sérios enfrentados pela humanidade, os quais a sociedade civil, através da educação e da boa vontade, terá que resolvê-los.

Constatamos que o Programa de Educação para Todos apresenta uma relação intrínseca com a economia em crise, daí atribuir à educação a função de “preparar” o indivíduo com certa qualificação mínima para as adversidades do cotidiano. Desse modo, o ensino básico seria o suficiente para suprir os indivíduos de formação necessária à sua sobrevivência em uma sociabilidade concorrencial e global.

Assim sendo, os organismos internacionais amarram as suas cooperações aos países pobres, o cumprimento das metas de EPT. Portanto, se, por um lado, os programas complementares de renda, a exemplo do Bolsa-Escola no Brasil, constitui um artifício de compensar a pobreza com acesso a escola, por outro, o referido programa apresenta aos idealizadores da EPT que o Brasil está comprometido com as metas de EPT e merece o reconhecimento. Os dados midiáticos governamentais relatam

o sucesso dessa política “Bolsa-Família” em que não apenas supera os altos índices de evasão escolar, como constitui, para milhares de famílias brasileiras, a única renda certa do mês. Nesses termos, sob a ótica governamental, a Bolsa família atende às duas principais metas do milênio: reduz a pobreza e universaliza o ensino.

Em nossa análise sob a perspectiva marxiana, fica evidente que as políticas de ações positivas mascaram uma realidade de contradições e perpetuam a condição de pobreza e ignorância, condições que limitam a atuação revolucionária da classe trabalhadora à luta por uma nova sociabilidade para além do capital.

Dentro do arcabouço de recomendações do Banco Mundial nos relatórios de monitoramentos, observa-se, nos últimos documentos, a “preocupação” com a melhoria na qualidade dos serviços educacionais, tendo em vista, segundo diagnosticam, que o alcance da universalização tem sido obtido na maioria dos países envolvidos no Programa da EPT. Os principais indicadores avaliativos apontados pelos documentos são: número de alunos por professor; treinamento dos professores; gastos públicos; resultados em termos de aprendizado. Estes últimos, aferidos por provas aplicadas nacionalmente nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática. Nesse sentido, observamos um esforço dos países no cumprimento desses resultados, sob pena de não receberem das agências bilaterais o proclamado apoio à educação básica.

Além da cobrança à comunidade educativa, são solicitados a participação e engajamento da sociedade civil, das instituições governamentais e não governamentais em um grande pacto social rumo a uma sociedade mais justa possível através da superação desses indicadores de qualidade na educação. Nesse ínterim, é acordada a responsabilidade dos governos de pactuarem com as agências internacionais de ação, das quais os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e o Marco de Ação de Dacar são casos evidentes a serem atendidos.

No que diz respeito ao planejamento nacional e ao financiamento para o alcance da Educação para Todos, destacamos que muitos países localizados no sul da Ásia e na África Subsaariana nitidamente têm o alcance da Universalização da Educação Primária (UEP) como prioridade máxima. Porém, em nove países, inclusive Índia e Paquistão, o investimento para esse nível está abaixo de 2% do PIB.

Percebemos que o alcance das metas de EPT tem nos revelado, essencialmente, a impossibilidade, sob a lógica do capital, do combate às principais mazelas da sociedade de classes. Dentre seus objetivos destacamos a erradicação da pobreza extrema, a redução da mortalidade infantil, o controle do crescimento populacional, o

alcance da igualdade entre os gêneros e a garantia do desenvolvimento sustentável, da paz e da democracia para todos, que ao longo das décadas tem nos revelado um horizonte inalcançável sob um discurso falseado.

Afirmamos, assim, que a trajetória de acumulação do capital ao longo dos últimos séculos tem se utilizado de muitas estratégias mistificadoras diante de suas crises, sem, contudo, erradicar suas contradições que o alimentam, por exemplo a relação antagonica entre capital e trabalho, que é o fundamento da sociabilidade de classes.

Dessa forma, como já assinalamos, nas últimas décadas, a educação formal tem feito parte da agenda do Banco Mundial. Esta instituição sinaliza que, através de um determinado conjunto de aprendizagens mínimas necessárias às populações dos países pobres, em que tais contingentes estarão “instruídos” para adentrarem ao século XXI, porém, deixando intactas as desigualdades sociais. Todavia, diante do exposto, a bandeira da universalização sempre esteve à frente como meta viável, e o que é mais grave, com a crise estrutural do capital, as estratégias de atingir a universalidade vêm sendo ampliadas e sujeitas ao monitoramento de resultados.

Constatamos, assim, que o Relatório de Monitoramento Global, através de suas análises, cobra o desenvolvimento das medidas necessárias para o cumprimento das metas de Dacar, limitadas ao ano de 2015. Estas, de acordo com o documento, serviriam como instrumento para combater paliativamente os problemas insolúveis do capitalismo.

Reiteramos que o relatório apresenta indicadores preocupantes com relação à educação dos países periféricos, sobretudo, o Brasil. No primeiro instante, a análise do relatório nos apresenta os organismos internacionais preocupados com as metas de educação para todos os países envolvidos. Todavia, como o próprio nome do relatório denuncia, trata-se de um monitoramento das políticas educacionais nos países pobres, assim como também a manutenção do atrelamento destes às regras ditadas nos Fóruns e Congressos mundiais para uma educação mínima e comum a todos os países pobres.

Fica evidente, conforme os documentos examinados, que a gênese da Educação para Todos, resultantes das conferências elaborados na década de 1990, encontra-se nos documentos da declaração dos direitos humanos de 1948, como também situamos a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, pós-França Revolucionária, de 1789. Verificamos que ocorre uma substituição do termo “instrução” contida nos documentos universais dos direitos humanos pelos programas de educação para todos. Em linhas

gerais, denunciarmos que ocorrem alterações ou mudanças na terminologia “instrução” para “aprendizagem” nos programas educacionais.

Observamos que, nos dois documentos básicos do Programa de Educação para Todos a Declaração de Jomtien e o Marco de Ação de Dacar – confrontados com os documentos históricos das Declarações dos Direitos Humanos –, que o foco da educação, antes atribuído a instrução, compreendido como ensino, saber, apropriação do conhecimento, hoje se restringe a aprendizagens de conhecimentos úteis, habilidades, aptidões e valores.

Constatamos que, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a defesa da instrução para os trabalhadores, apresentava uma dimensão próxima da universalização da educação, que incluiria mais do que aprender a aprender a ser um trabalhador. A educação nos termos da revolução francesa apontava, dentro dos limites impostos pelo capital, uma certa perspectiva para a classe trabalhadora.

Concluimos que o Programa de Educação para Todos, envolvido em uma grande teia de monitoramento por parte do Banco Mundial, elege como principais políticas para a promoção do desenvolvimento sustentável dos países pobres a redução das desigualdades de gênero, o cuidado com o meio ambiente e o atendimento das necessidades de aprendizagem, restritas aos fundamentos básicos de leitura e contagem. Esse desenvolvimento precisa ter como colaboradores a sociedade civil, tomando como base para uma educação de qualidade, a lógica empresarial.

Por fim, elucidamos que o ideário de uma universalização de educação básica manifestada pela EPT nega a proposta de omnilateralidade e de formação humana reivindicada por Marx na construção de uma nova sociabilidade em que prevaleça a emancipação social. Na verdade, a proposta de atender às necessidades básicas de aprendizagem qualifica o homem como mercadoria no atendimento aos interesses do capital em constantes crises, descentralizando o trabalho como categoria da potencialização e de emancipação do homem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. SP: Boitempo, 2003.

_____. Para além do capital e de sua lógica destrutiva. **Revista Espaço Acadêmico**. Unicamp: SP, ano II, nº 14 jul. 2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/014/14lmeszaro.htm>. Acesso: 14.10.2009.

CHAGAS, E. Ferreira. **A Natureza Dúplice do Trabalho em Marx**: Trabalho útil-concreto e Trabalho abstrato, 2008, p. 2 (mimeo).

_____. Diferença entre Alienação e Estranhamento nos Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844), de Karl Marx. In: **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Junho/Dezembro de 1994, vol. 8, nº 16.

COSTA, J. O marxismo enquanto referencial teórico para o conhecimento do ser social. In: JIMENEZ, Susana; FURTADO, E. Bezerra (Org.). **Trabalho e educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

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

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ENGELS, Friederich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem de 1876**. Transcrição amavelmente cedida por “O Vermelho” para Marxists Internet Archive. 2004 HTML por José Braz para Marxists Internet Archive. 2004.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo**: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.** v. 24 nº 1 São Paulo jan/jun. 1998.

FRERES, Helena de A. **A educação e a ideologia da empregabilidade**: formação para o (des) emprego. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Fortaleza, 2008.

Glossário – História, Sociedade e Educação no Brasil – **HISTEDBR** – Faculdade de Educação – UNICAMP. Acesso em: 15 de set. 2009.

JIMENEZ, V. S. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, S; FURTADO, E. Bezerra (Org.). **Trabalho e educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

JIMENEZ, Susana. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Educação, V. 22 pp. 57-72, Maceió, EDUFAL, 2005.

JIMENEZ, S. V.; MENDES, S. M. das D. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital**: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do milênio. Cadernos de Educação [FaE/PPGE/UFPel] Pelotas [28]: 119 – 137, janeiro/junho 2007.

HUNTE, E. K.; SHERMAN. **História do Pensamento Econômico**. R.J. Vozes, 1977.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LABICA, G. **As “teses sobre Feuerbach” de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

LEITÃO, V. A.; RABELO, J. J.; MENDES, S. M. das D. Os antecedentes históricos do Movimento de Educação para Todos: primeiras aproximações. In: Universidad 2008 – 6to Congreso Internacional de Educación Superior, 2008, Havana – Cuba. Havana: Universidad de La República de Cuba, 2008. v. 1. p. 1. Este ensaio faz parte dos resultados da pesquisa integrada: **Universalizar o ensino e reproduzir o capital – os fundamentos do Movimento de Educação para Todos na perspectiva da crítica marxista**. É cadastrada no CNPq e segue seu desenvolvimento na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

LUKÁCS, George. Il Lavoro. In: *Per una Ontologia dell' essere sociale*. Roma, 1981. (Tradução Mimeogr. de Ivo Tonet).

_____. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. La Riproduzione. In: *Per una Ontologia dell' essere sociale*. Roma: Riuniti, 2009. (Tradução digitalizada de Marteano Ferreira de Lima).

_____. Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. In: **Ontologia do Ser Social**. São Paulo: Editora, Ciências Humanas, 1979. (Tradução Carlos Nelson Coutinho).

MANACORDA, M. Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MACENO, Talvanes E. **(Im)Possibilidades e Limites da Universalização da Educação sob o Capital**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2005.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1, V. 1; São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1, V.1; - 23ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1, V. 1 Tomo 2, capítulo XXIV. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2005.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 3, V. 6 Tomo 2, capítulo XLVIII. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2008.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1, V. 1; São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro**. 1ª ed.; SP: Expressão Popular, 2006.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. File:///C:/site/livros_gratis/gotha.htm (1 of 21) [22/7/2001 04: 31: 37]

_____; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil: o FUNDEF no centro do debate**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Fortaleza, 2005.

_____. O Banco Mundial no comando da educação dos países periféricos. In: **Trabalho, educação e a crítica marxista**. RABELO, J; FELISMINO, S. C. et al. (Orgs.). Fortaleza, 2006.

_____. Educação Para Todos: A política dos organismos internacionais in: JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo; DO CARMO, Maurilene; PORFÍRIO, Cristiane. **Contra o Pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea estudos classistas**. Fortaleza, /EDUECE/IMO, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo, 2003.

_____. **Educação para Além do Capital**. SP: Boitempo, 2005.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico: o socialismo no século XXI.** SP: Boitempo, 2007.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Ferdinando C. O que é o Empoderamento (empowerment). **Sapiência – informativo científico da FAPEPI**, Jun/2006, nº 8. Disponível em: [HTTP://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php](http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php). Acesso em: 09.10.2009.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** 22ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação V. 12 nº. 34 jan./abr. 2007.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção memória da educação).

_____. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács.** Maceió: EDUFAL, 1996.

RABELO & MENDES SEGUNDO. Marx e o Fetichismo da Mercadoria: notas a respeito do primeiro capítulo do Livro D' O Capital. In: **Trabalho, Educação e Luta de Classes: a pesquisa em favor da história.** Fortaleza, Brasil Tropical, 2004.

SILVA, S. Almeida da. **O caminho *lato sensu* da precarização do trabalho docente.** Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade do Centro de Humanidades e Centro de Estudos Aplicados, da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2005.

TEIXEIRA, J. Soares. **Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O Capital.** São Paulo: Ensaio, 1995.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007.

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

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

Documentos Consultados:

CEPAL. UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

Cf. site: [HTTP://www.sapiens-pe.com.br/fraes/entrevista2/h12.htm](http://www.sapiens-pe.com.br/fraes/entrevista2/h12.htm). Acesso em: 16.10.2009.

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

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

Conferência Mundial de Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: < www.unesco.br. > Acesso em: 13 set. 2004.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/declaracao.htm>. Acesso em: 28.2.2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacoes/doc - internacionais. Acesso em: 10-05-2004.

PRONUNCIAMENTO LATINO-AMERICANO SOBRE “EDUCAÇÃO PARA TODOS” Por ocasião do Fórum Mundial da Educação (Dacar, 26-28 abril, 2000) pronunciamento@fibertel.com.ar .

Relatório de Acompanhamento Global da EPT, 2003/2004. Versão Resumida – Gênero e Educação para Todos: o salto rumo à igualdade – Relatório Conciso – Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 19.06.2004.

Relatório de Acompanhamento Global da EPT, 2005. Versão Resumida – O Imperativo da Qualidade – Relatório Conciso – Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 19.06.2004.

Relatório de Acompanhamento Global da EPT, 2006. Versão Resumida – Alfabetização para a vida – Relatório Conciso – Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 19.06.2004.

Relatório de Acompanhamento Global da EPT, 2007. Bases Sólidas: Educação e Cuidados na Primeira Infância – Relatório Conciso – Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 19.06.2004.

Relatório de Acompanhamento Global da EPT, 2007. Bases Sólidas: Educação e Cuidados na Primeira Infância – Relatório Conciso – Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso em: 19.06.2004.

Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008 - Educação para todos em 2015 Alcançaremos a meta? – Brasília, 2008.

