



JUNQUEIRA&MARIN EDITORES

OLINDA EVANGELISTA
- ORGANIZADORA -

**O QUE REVELAM OS
SLOGANS
NA POLÍTICA EDUCACIONAL**



.....
Coordenação: Prof. Dr. Dinael Marin
Produção: ZEROCRIATIVA
Revisão: Marliase Bassfeld-Muhme (*Textos*); Ana Carolina Ostetto e Jocemara Triches (*Referências*)
Impressão: Gráfica Viena
.....

Conselho Editorial da Junqueira&Marin Editores:

Profª. Dra. Alda Junqueira Marin
Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira
Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro
Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno
Profª. Dra. Luciana Maria Giovanni
Profª. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio
Profª. Dra. Maria Isabel da Cunha
Prof. Dr. Odair Sass
Profª. Dra. Paula Perin Vicentini
Profª. Dra. Suely Amaral Mello
.....

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

R349

O que revelam os slogans na política educacional / organização Olinda Evangelista. - 1. ed.
- Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2014.

288 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-8203-043-1

1. Educação e Estado. 2. Política pública. 3. Política e educação. 4. Professores -
Formação. I. Evangelista, Olinda.

14-11892

CDD: 379

CDU: 37.014.5

06/05/2014 09/05/2014
.....

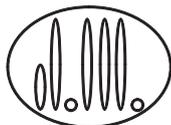
Esta edição recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
.....

Todos os textos estão idênticos aos originais recebidos pela Editora e sob responsabilidade
da Organizadora e dos Autores.
.....

Verificar no site da Editora, na página deste livro, eventuais erratas elaboradas pela Organizadora
e/ou pelos Autores.
.....

Proibida a reprodução total ou parcial desta edição, por qualquer meio ou forma, em língua portuguesa
ou qualquer outro idioma, sem a prévia e expressa autorização da editora.
.....

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
.....



DIREITOS RESERVADOS:

JUNQUEIRA&MARIN EDITORES
J. M. Editora e Comercial Ltda.
Rua Voluntários da Pátria, 3238 Jardim Santa Angelina
CEP 14802-205 Araraquara - SP
Fone/Fax: 16-33363671 www.junqueiraemarin.com.br
.....

SUMÁRIO

7

PREFÁCIO

Lucia Maria Wanderley Neves

11

APRESENTAÇÃO

Eneida Shiroma

Olinda Evangelista

21

SLOGANS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONSENTIMENTO ATIVO

Eneida Shiroma

Fabiano Antonio dos Santos

47

PROFESSOR: A PROFISSÃO QUE PODE MUDAR UM PAÍS?

Olinda Evangelista

Jocemara Triches

83

ALGUMAS QUESTÕES RELATIVAS À PROPOSIÇÃO SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Cezar Luiz de Mari

101

PARA ALÉM DA “INCLUSÃO”: CRÍTICA ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Rosalba Maria Cardoso Garcia



141 **EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO COMO SLOGAN DO CAPITAL**

Marival Coan

173 **“APRENDER A SER”: PRINCÍPIOS DA AUTOAJUDA NA POLÍTICA EDUCACIONAL**

Adriana Cláudia Turmina

203 **MATRIZES E REPERCUSSÕES DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL**

Marilda Merência Rodrigues

245 **CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO EFICIENTE COMO ESTRATÉGIA PARA O ALÍVIO DA POBREZA**

João Batista Zanardini

283 **SOBRE OS AUTORES**



PREFÁCIO

No momento em que, por meio de massivas manifestações de descontentamento nas ruas, o interesse pela política parece renascer entre jovens em nosso país, reacendendo a chama da crítica e da vontade de entender os porquês das coisas, este livro se apresenta, por inúmeras razões, como importante e necessário instrumento de reflexão sobre a realidade social brasileira contemporânea. Primeiro, porque expressa a vontade coletiva do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC) que, consistentemente, contribui para o debate da política educacional brasileira ao socializar entre pesquisadores e estudantes os resultados de seus instigantes trabalhos.

De modo mais específico, *O que revelam os slogans na política educacional* socializa o resultado do trabalho ainda inédito de um conjunto de recém-doutores do grupo e difunde as produções mais recentes de seus pesquisadores experientes, comprometidos com uma análise crítica das políticas educacionais no capitalismo neoliberal.

Esta obra também é muito bem-vinda porque, com originalidade, ao partir do senso comum alcançado pelas principais diretrizes do projeto societário e educacional neoliberal da Terceira Via, aprofunda aspectos qualitativos fundamentais desse projeto no Brasil. Mas não fica somente aí, o que já seria relevante. O livro vai além, pois situa no tempo os vários significados adquiridos por essas diretrizes e, ainda,

desenvolve uma sólida argumentação para explicitar ao leitor o caráter conservador das relações sociais capitalistas subjacentes aos seus enunciados.

Ao tomar como fio condutor de suas investigações a busca do consentimento ativo da maioria da população a essas diretrizes econômicas e político-sociais da burguesia mundial neste início de século, o livro revela que modo esses *slogans* educacionais se configuram em instrumento estratégico de dominação de classe. Ainda, por intermédio da análise de cada *slogan*, o GEPETO parte da especificidade da educação, alarga sua análise e fornece elementos explicativos para o entendimento e a crítica da concepção de sociedade, de homem, de trabalho e de democracia difundidos fortemente na contemporaneidade brasileira.

Dois outros aspectos metodológicos deste excelente trabalho são ainda dignos de nota: o reconhecimento de que a política educacional implementada resulta de um trabalho orgânico de intelectuais individuais e coletivos da burguesia mundial. Esse enfoque, além de explicitar o fenômeno da mundialização da educação como parte constitutiva da mundialização das relações sociais capitalistas nos anos de neoliberalismo, evita que se incorra no erro de circunscrever a análise educacional primordialmente à má ou boa gestão dos governantes de plantão. As evidências apresentadas pela análise dos documentos de organismos multilaterais e da literatura internacional dão materialidade a esse enunciado.

Tais evidências ajudam a perceber como esses *slogans* da educação, simplificações criadas por comunicadores sociais com base nos substratos teóricos do projeto político-educativo dominante e das formulações dos organismos multilaterais, difundidos por diferentes intelectuais orgânicos singulares e coletivos (escola, mídia, associações profissionais e sindicais e meios de comunicação de massa), são decisivos para disseminar nas mais diversas formações sociais concretas o pensar, o sentir e o agir do bloco no poder.

O outro aspecto metodológico a ser realçado consiste no tratamento dado à relação entre política educacional e reforma do Estado no neoliberalismo de Terceira Via. A análise dos *slogans* educacionais para a obtenção do consentimento ativo da maioria da população brasileira

ao projeto da classe dominante nos ajuda a perceber com nitidez que as ações do bloco no poder para sua legitimação social se alicerçam na reforma da ossatura material do Estado. Esses *slogans*, vistos por essa ótica, fazem parte de uma diretriz política mais ampla na qual o Estado de bem-estar social cede lugar à instauração paulatina de uma sociedade de bem-estar.

Por meio do voluntariado e das mais diversas parcerias, instrumentos privilegiados de disseminação do individualismo como valor moral radical, instaura-se nova dinâmica democrática na qual a participação política passa a se circunscrever, majoritariamente, à defesa de interesses específicos de grupos e aos limites do possível nos marcos do capitalismo.

Ao assumir o ponto de vista da totalidade, este livro não interessa apenas aos educadores e formuladores de políticas educacionais. Ele é notável contribuição para todos os que se importam em conhecer adequadamente as condições nas quais se efetivaram a construção e a consolidação da hegemonia burguesa no Brasil de hoje e que pretendem interferir na formulação e disseminação de estratégias contra-hegemônicas com conhecimento de causa.

Lúcia Maria Wanderley Neves¹

1 Docente aposentada do Centro de Educação da UFPE. Membro do Coletivo de Estudos de Política Educacional sediado na Universidade Federal de Juiz de Fora-MG.

APRESENTAÇÃO

LUZES QUE DESILUMINAM: UMA ANÁLISE DOS SLOGANS NA POLÍTICA EDUCACIONAL

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.

A terceira das *Teses sobre Feuerbach*, escritas por Marx em 1945, ofereceu-nos as reflexões necessárias para investigarmos, num esforço coletivo de pesquisa, o uso de *slogans* na política educacional. Sob os holofotes da mídia, bordões são repetidos nos discursos políticos e na formação de professores. O propósito dessa coletânea é discutir os sentidos subjacentes a essas luzes que de tanto ofuscar “desiluminam”.

Os textos que compõem esse livro resultam de teses desenvolvidas por pesquisadores ligados ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Convidamos os autores, nossos ex-orientandos e hoje professores universitários e formadores de professores, a revisitarem suas teses e dissertação, de maneira a evidenciar os *slogans* em torno dos quais foram estruturadas as políticas que analisaram durante a pesquisa de doutorado.

Do excerto “as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e [que] o próprio educador precisa ser educado” retiramos duas ideias principais que nortearam a organização deste livro. Em primeiro lugar, discutimos alguns dos principais *slogans* em voga na política educacional: qualidade da educação, sociedade do conhecimento, educação ao longo da vida, educação inclusiva, educação para o empreendedorismo, aprender a ser, alívio da pobreza, professor eficaz e a docência como uma profissão que pode mudar um país. Em segundo lugar, discutimos como são construídos, que ideias sustentam tais *slogans* e de que modo respondem às demandas das determinações históricas, às demandas da produção e reprodução do capitalismo contemporâneo.

A ideia de que o “educador precisa ser educado” revelou-se fundamental para discutirmos os meios pelos quais a estratégia capitalista, violenta e insidiosamente, invade nossa capacidade de inteligência e se esforça para inviabilizar nossa compreensão do mundo. Apresentando suas promessas como o “pote no fim do arco-íris”, a burguesia organiza suas propostas para a educação com uma ciranda de *slogans*. Cria a “ilusão” da consecução de tais promessas obliterando a impossibilidade de serem alcançadas no capitalismo. Procedo como o canalha que, ciente da inexistência do pote, aproveita-se da credulidade do outro que o busca, desenhando-o segundo seus interesses particulares.

Nosso desafio foi incursionar pelo terreno movediço dessas “palavras com aura”, para tirar-lhe o manto autorreferente. Procuramos explicitar as interpretações silenciadas pelos estrepitosos *slogans*, considerando que dar voz ao silêncio significa desnudar o que está encoberto e, por essa, via poder entender o discurso e seus silêncios.

Tivemos como interesse trazer à luz o deslocamento ideológico operado pela perspectiva hegemônica, qual seja, o de atribuir a origem das crises econômicas e dos problemas sociais à educação. A racionalização criada induz à crença de que é no terreno escolar que os problemas socioeconômicos nascem, sendo, portanto, nele que encontrariam solução. A inversão ideológica se torna evidente na equação redutora: professor mal formado + escola de má qualidade + aluno mal preparado = pobreza nacional! A solução apresentada é simples: preparar adequadamente o professor + reestruturar a escola + qualificar mão-de-obra = desenvolvimento nacional!

A lógica aparente desse silogismo idealista precisa ser quebrada para compreendermos sua essência. Os pesquisadores, ora reunidos, dedicam-se precisamente a desconstruir essa equação pela via do esclarecimento dos sentidos aportados aos *slogans* na política educacional atual.

A educação em seu sentido geral, não apenas escolar, possui compromissos inexoráveis com o sistema capitalista e que a tarefa da escola tem sido a de legitimá-lo, difundi-lo e consolidá-lo. Mas se é necessária a crueza da razão para enfrentar tal internalização, não podemos nos acomodar à leitura fatalista e mecânica da história; antes, impõe-se ver na educação a esperançosa condição de produção da contra-internalização. As contradições de classe nas quais vivemos e com as quais sofremos são educadoras. É possível, pela explicitação dessas contradições, a criação de uma contraconsciência ou de uma “educação para além do capital”. Há, pois, além do capital, outro educador em cena – o trabalho – a travar o combate necessário à emancipação do ser humano. Nosso compromisso é o de compartilhar com o leitor possíveis interpretações sobre o que revelam e escondem tais *slogans*, refletir sobre suas consequências sobre a classe trabalhadora e a escola contemporânea.

O primeiro capítulo, ***Slogans para a construção do consentimento ativo***, de Eneida Oto Shiroma (UFSC) e Fabiano Antonio dos Santos (UFMS), analisa o Programa PDE-Escola e problematiza a redução do sentido de “qualidade da educação” ao alcance de metas e bons resultados nas avaliações externas de larga escala. A febre avaliativa das Organizações Multilaterais (OM) encontrou recepção ativa no Brasil, especialmente nos governos de Cardoso e Lula. O Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Plano de Desenvolvimento da Escola e outras ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação promovem a gestão atomizada das unidades escolares, articulando o financiamento à avaliação. Nesse estilo de gestão, a qualidade da educação é reduzida a aspectos técnicos, mensuráveis, que moldam o trabalho docente segundo expectativas externas à comunidade escolar. Os autores ainda discutem o *slogan autonomia* presente na reposição da ideia de escolas eficazes, cuja regulação se pauta na *accountability*. Dessa perspectiva, a escola é afastada de sua tarefa de viabilizar a apropriação do conhecimento historicamente produzido e é direcionada à aprendizagem de hábitos e valores ligados à *criatividade* e ao *empreendedorismo* como formas para enfrentar as incertezas cotidianas. O interesse presente nesse projeto histórico conjuntural, ao priorizar a gestão compartilhada, por meio do PDE-Escola, é de isolar politicamente os sujeitos envolvidos. Para Shiroma e Santos, “o consenso construído dificulta perceber sua essência: reformar a gestão da escola e o gerenciamento do trabalho docente, introduzindo novas formas de regulação da educação com vistas à formação de um ‘homem de novo tipo’. (GRAMSCI, 2011)”.

O segundo capítulo, **Professor: a profissão que pode mudar um país?**, de Olinda Evangelista (UFSC) e Joemara Triches (UDESC), discute *slogans* publicados no *site* do Ministério da Educação (MEC) “Seja um professor. (BRASIL; MEC, 2012)”. Do ponto de vista das autoras, o bordão obscurece suas intenções seja no que se refere à educação, à escola ou à formação docente. Também aqui proposições de OM tem se destacado nas políticas educacionais para o mundo e para o Brasil. A insistência quanto ao papel do professor na produção/resolução de questões socioeconômicas pretende que ele venha a produzir a “eficiência” na área da tecnologia e da inovação, supostamente em falta no país. As autoras compreendem que a área educacional é palco de disputas entre interesses de classes divergentes, o que a torna exposta às ideias oriundas do sistema capitalista de produção. Para explicar como funcionam os *slogans* que desqualificam o professor pela via aparente de seu “empoderamento”, analisam documentos de OM e do Estado. A análise empreendida as leva a afirmar que a preocupação das várias agências difusoras de *slogans* relativos ao professor é precisamente “a de criar um consenso em que se torna imperativo tomar o professor como sujeito necessário e estratégico para amenizar os problemas sociais e humanizar a ordem capitalista.”

Chamam a atenção para a agenda capitalista global, articulada no Brasil, sintetizada no documento do Banco Mundial *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos* (BM, 2010, p. 6); entre os desafios elencados pelo Banco para a educação de 2010 a 2020 está “melhorar a qualidade dos professores”. Com base em Neves et al. (2005, 2010), consideram que a formação e o trabalho docente são instados a colaborar para a permanência das relações de exploração e criação das condições para a não contestação do capitalismo.

No terceiro capítulo, **Algumas questões relativas à proposição “Sociedade do Conhecimento”**, Cezar Luiz de Mari (UFV) assinala que um dos *slogans* mais fortes após a década de 1990 se sintetizou na ideia de “sociedade do conhecimento”. Ao discutir as teses de Daniel Bell (1976), da década de 1960, e de Manuel Castells (1999a, 1999b, 1999c), na de 1990, demonstra as “convergências de uma ‘nova dinâmica histórica’ sustentada no conhecimento”. Segundo o autor, o *slogan sociedade do conhecimento* e correlatos se encontra com tendências conceituais como *sociedade sustentável*, *sociedade da inovação*. Sua tese é a de que tal *slogan* apresenta polissemias que, nas crises cíclicas do capital, “buscam mecanismos de conformação e consenso.” De Mari aborda questões relativas à teoria do capital humano e à inserção da universidade e da educação em um contexto conformista. A universidade atual vincula economia e educação assentada na tecnologia e inovação atendendo interesses do mercado. A universidade deveria escapar dessas amarras para assumir “a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal (GRAMSCI, 2000, p. 189)” visando à formação de intelectuais ligados às classes subalternas. Desse modo, fazer a crítica aos *slogans* é empreitada para fazer avançar o conhecimento das condições complexas da sociedade.

No quarto capítulo, **Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas**, Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC) indica a importância que as ideias “inclusão social” e “educação inclusiva” passaram a ter nas últimas duas décadas, tanto nas recomendações internacionais quanto nas políticas nacionais. A pesquisadora constata o obscurecimento da luta de classes presente no *slogan* “inclusão” no Brasil e os vários modos de entendê-lo: temos uma concepção conservadora do termo, uma crítica das políticas de inclusão e uma crítica do termo “inclusão”. No plano

discursivo, Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e *Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe* (CEPAL) buscam instituir uma espécie de administração das desigualdades sociais e educacionais agregando-se às políticas de inclusão conceitos como “comunidade”, “cidadania ativa”, “capital social”, “justiça social”, “coesão social”, “solidariedade”, “pertencimento”. Ao mesmo tempo em que se dissimula e naturaliza as desigualdades, valoriza-se a educação como central no desenvolvimento da inclusão fazendo-a corresponder a uma “comunidade coesa, participativa, solidária e voluntária”, suposto antídoto para a “exclusão social”. Tomados como conceitos chaves, as políticas públicas utilizam-nos para tratar as “minorias” ou “grupos excluídos” ou “grupos vulneráveis” ou simplesmente a “pobreza”. Cria-se a ilusão, do ponto de vista de Garcia, que “ao promover ‘educação inclusiva’ a sociedade [estaria] se transformando em uma ‘sociedade inclusiva’”. Para a autora, esses conceitos “politicamente corretos” têm em vista “construir uma linguagem de ‘mudança social’” que leve os sujeitos sociais a aderirem ao projeto capitalista.

Marival Coan, no quinto capítulo, (IFSC) discute **“Educação para o empreendedorismo” como slogan do capital**, de modo que analisa o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e as novas formas de manutenção de sua hegemonia. A educação figura como importante campo de disputas e as demandas de autoprodução e reprodução do capital levam à proposição de “educar para o empreendedorismo”, evidenciada no final do século XX e início do XXI. A sala de aula é transformada em *lócus* de preparo de crianças, jovens e adultos para o mundo dos negócios, via Pedagogia Empreendedora. (DOLABELA, 2003). A UNESCO (1988) se refere ao “aprender a empreender” como o quinto pilar da aprendizagem. Os defensores dessa ideia “querem fazer crer que seja possível uma espécie de empreendedorismo que estimule a competição solidária” e para isso propõe formar professores empreendedores, em geral em instituições privadas. Coan estuda as experiências de Portugal e do Brasil, no interior da região latino-americana, em nível privado e estatal, chamando a atenção para a proliferação de publicações, incluindo as da UNESCO e da União Europeia. Nas publicações e nas políticas instituídas, a educação para o empreendedorismo se torna mercadoria educacional e ideologia do capital. Para Coan, a “educação para o empreendedorismo serve ao

capital duplamente: enquanto mantém o capitalismo como projeto societário e com a venda de mais uma sofisticada mercadoria.”

O sexto capítulo, de Adriana Cláudia Turmina (SENAC/SC), trata de outro pilar do Relatório Delors da UNESCO (1986). Em **“Aprender a ser”: princípios da autoajuda na política educacional**, a autora analisa a popularização da autoajuda como importante fenômeno veiculado também nos documentos da educação, especialmente a partir das duas últimas décadas do século XX. A pesquisadora evidencia a presença de princípios da autoajuda nos discursos educacionais, cujo objetivo é o da “formação de uma nova sociabilidade requerida, na atualidade, pelo capital.” Estão em causa um trabalhador de novo tipo e uma nova pedagogia para prepará-lo. O *boom* da autoajuda ultrapassa o mercado editorial para se configurar como tática de organização da cultura. Aconselhamentos, orientações, regras de conduta, fragmentos biográficos contêm um potencial educativo do indivíduo na perspectiva do trabalhador de novo tipo, cuja linguagem deve ser pragmática ademais de enfatizar o individualismo, a culpabilização, a competitividade. De modo original e interessante, a autora demonstra que o discurso da autoajuda ultrapassa os limites do *best seller* e aparece em documentos da UNESCO, como os relatórios Faure (1972) e Delors (1996), difundidos mundialmente. Para Turmina, estamos diante de uma “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2010) desenvolvida fora e dentro do sistema educacional, tendo em vista a consolidação de “concepções de mundo, de trabalho, de educação”. A autora recupera obras de autoajuda, comprometidas com a despolitização dos sujeitos, vistos como potenciais cidadãos flexíveis, produtivos, conformados, competitivos, mudos, úteis, em uma palavra: solitários. (SILVA Jr., 2002). O uso de metáforas, fábulas e *slogans* próprios da autoajuda nos discursos educacionais leva a um receituário acerca do “homem ideal para um mundo onírico” destinado a adaptar-se ‘ao longo da vida’ a um mundo mais afeito a pesadelos que a sonhos.

No sétimo capítulo, intitulado **Matrizes e repercussões da “Educação ao longo da vida” como política educacional**, Marilda Merência Rodrigues (UFFS) discute o uso das expressões *educação ao longo da vida* e *aprendizagem ao longo da vida* nas políticas educacionais, às vezes na dimensão temporal, outras na espacial: “ao longo da vida e em todos os domínios da vida”. Esses *slogans* são difundidos no Brasil por documentos de OM, em particular da UNESCO ou desta junto com o

MEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O mesmo não ocorre nos trabalhos acadêmicos, cuja presença é “predominantemente acrítica e apologética”. Ao longo da vida, as matrizes da educação organizam políticas educacionais conformadas no projeto da UNESCO e da Comissão Europeia. Declarada como “projeto educacional”, converte-se em *slogans* “pretensamente óbvios e inofensivos, forjados num complexo processo de construção de hegemonia, que não é monolítico, por certo, mas que reiteradamente apela a ‘sofisticadas estratégias linguísticas’ (SHIROMA, 2002).” Segundo Rodrigues, o conceito de educação ao longo da vida tem passado “quase incólume” nas pesquisas brasileiras, em geral vista como *slogan* expressivo de um “destino inexorável” das políticas educacionais. Contudo, configura-se como articulação orgânica da perspectiva educacional da UNESCO que, historicamente, tenta viabilizar seu projeto de “‘paz na mente dos homens’, ancorado na ideologia da ‘segurança coletiva’”. No caso da Comissão Europeia, os *slogans educação ou aprendizagem ao longo da vida* aparecem, na década de 1990, com a presunção de realizar os objetivos da União Europeia, em especial o de “tornar-se a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”, pressionada pelos níveis elevados de desemprego estrutural. Uma característica crucial dessa política é oferecer a base para mudanças no modelo de oferta educacional por meio de “sistemas abertos e flexíveis” cujo objetivo último seria produzir coesão e inclusão social, realização pessoal, “cidadania ativa” e empregabilidade. O modelo pedagógico, ajustado aos aprendentes, horizontaliza os espaços educativos ao alegar que todos os tempos e espaços são *locus* de aprendizagem. Há uma crítica à “tradicional” função social da escola e ao não reconhecimento de habilidades e saberes obtidos por outras formas de aprendizagem; reside aqui uma das bases para a política de certificações de competências do trabalhador. O risco, para o qual a autora alerta, é de tais proposições justificarem e promoverem um “descentramento da instituição escolar como instituição formativa vem, de fato, sendo atacada como reprodutora de um arcaísmo a ser extirpado e substituído por um ‘novo’ marcadamente flexível e adaptável.” Tais orientações não estão apenas nos documentos das instituições europeias mas, também, nas políticas nacionais, posto que a crítica que dirigem ao “desajustamento dos sistemas educativos” e a propaganda a favor da “construção de nova subjetividade” encontram por aqui os defensores da adaptação, do ajustamento, do pragmatismo, da autonomia, da iniciativa, enfim,

do “sujeito empreendedor”, discutido por Coan, do “homem-massa”, na célebre expressão gramsciana.” No Brasil, a educação ao longo da vida apareceu após a realização da *Conferência Nacional da Educação Básica* (CONEB), em Brasília (2008), articulada à “consolidação de uma política de educação de jovens e adultos” (MEC, 2008, p. 19), depois reforçada na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), em dezembro de 2009 no Brasil. (UNESCO, CONFITEA VI, 2009). As linhas gerais desse projeto educativo são preocupantes, pois intencionam produzir o sujeito “em eterna obsolescência, nunca descartável – dadas as contradições da ordem capitalista –, mas sempre adaptável.”

Encerra o livro o capítulo de João Batista Zanardini (UNIOESTE, Cascavel, PR), Considerações sobre o papel da “educação eficiente” como estratégia para o alívio da pobreza. O debate desenvolvido pelo autor oferece o fio condutor das políticas educacionais contemporâneas, embora oculto: o combate à pobreza. O caudal de *slogans* que justifica essa política conta com a colaboração de várias áreas de conhecimento, da economia à biologia, compõe discursos de OM, recebe a adesão crescente no interior do aparelho de Estado e expressa “não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais. (EVANGELISTA, 2009, p. 2)”. As orientações recrudescem a partir dos anos 1990 do século passado e um de seus focos é a política de avaliação educacional vinculada ao que se denomina “educação eficiente”. Ao contrário do que reza a parlenda, essa proposição tem um “papel de conformadora frente às desigualdades sociais, às quais se presta como justificativa” fiel às diretrizes do Banco Mundial para o alívio da pobreza. As explicações ideológicas para a existência da pobreza mascaram suas causas e, no processo de tornar consensuais as justificativas para as desigualdades sociais próprias do capitalismo, a educação, formal ou informal, tem muito a colaborar. Para Zanardini, a avaliação escolar meritocrática assume função decisiva, “pois aos desempregados ou aos alojados na economia informal, que segundo o Banco Mundial (2004) têm mais chance de ‘tombar na pobreza’, mais do que não possuir, convém que acreditem não possuir qualificação e que seu quadro de desemprego, conseqüentemente de pobreza, daí advém.” Evidentemente se trata de manter o capitalismo e suas estratégias de controle social, cuja contradição – produzir destruindo – conduz à produção da riqueza pela produção da pobreza.

Os oito capítulos que compõem o presente livro concretizam o esforço dessa rede de pesquisadores de diversas instituições em evidenciar os aspectos constitutivos de *slogans* que expressam-escondem os sentidos da política educacional brasileira contemporânea. Sua publicação deveu-se a eles e ao financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Que esta leitura contribua, de algum modo, para estudos e práticas que descortinem o alienante véu de flashes produzido pela hegemonia burguesa, revelando o que embarga as velas insurgentes rumo ao futuro aberto.

Eneida Oto Shiroma¹

Olinda Evangelista²



-
- 1 Professora na Universidade Federal de Santa Catarina. É pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC). Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
 - 2 Professora na Universidade Federal de Santa Catarina. Coordena o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC). Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

SLOGANS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONSENTIMENTO ATIVO

Eneida Oto Shiroma¹

Fabiano Antonio dos Santos²

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas do século XX, reformas de cariz neoliberal instituídas nos países submetidos aos ajustes econômicos foram caracterizadas por medidas de austeridade que subtraíram dos trabalhadores vários direitos sociais duramente conquistados ao longo da história.

Ao terem em vista a superação da crise capitalista, alguns governos avançaram na desregulamentação do trabalho – com retração dos postos de trabalho, fomento à flexibilização, subcontratações e outros vínculos precários – e no processo de financeirização da economia. As consequências dessas medidas foram desastrosas para os trabalhadores.

Alguns líderes e dirigentes, como o ex-vice-presidente do Banco Mundial, Joseph Stiglitz (1990), reviram seus posicionamentos,

1 Professora na Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC). Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2 Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC).

considerando o neoliberalismo ortodoxo uma opção inadequada para o capitalismo no novo século. Um intenso processo de propaganda forjou um senso comum sobre a necessidade de reformas do Estado e educacionais para superação das crises.

Ao seguir a tendência de reformas nos países centrais, o foco da gestão se voltou às escolas, aos seus sujeitos e práticas. Com base na justificativa inapelável da melhoria da qualidade da educação, professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar foram envolvidos pela cantilena da inclusão, justiça social, respeito à diversidade, sociedade do conhecimento e outros *slogans* que ornamentam os discursos e práticas educacionais no novo milênio.

Gramsci (1989) ressaltou a importância da linguagem e da repetição cotidiana para a produção da hegemonia. De fato, o uso cotidiano de alguns conceitos pode dar a falsa impressão de que são naturais e inevitáveis, que constituem o fazer cotidiano e, com isso, gerar a conformação.

Para Harvey (2008), a construção do consentimento ativo é realizada com a produção de um aparato conceitual que encontra apoio na sociedade. No caso da reforma educacional, esse aparato conceitual efetivamente conduziu professores e comunidade escolar à adoção de novas práticas: a) mudanças culturais na gestão educacional; b) maior participação da comunidade nas atividades escolares, em muitos casos, restrita ao auxílio financeiro; c) mudança significativa nas políticas de acompanhamento da aprendizagem focadas em avaliações de desempenho em escala nacional; d) descentralização; e) incorporação de conceitos como participação, eficiência, eficácia como indicadores da qualidade na educação.

Neste capítulo, discutimos como alguns mecanismos adotados para o estabelecimento dessas reformas promoveram gradativamente a construção de um “consentimento ativo” na população. Procuramos refletir sobre os *slogans* usados como eixos dos discursos conservadores que, por meio de uma inversão ideológica, atribuem crises econômicas à educação.

Para tanto, apresentamos elementos para contextualizar o avanço do neoliberalismo no Brasil e sua influência nas políticas educacionais

contemporâneas. Analisamos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais apresentados à sociedade a fim de convencê-la de que aderir a essas reformas era a única saída para melhorar a qualidade da educação e de vida.

SLOGANS DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

As reformas instituídas pelo governo Thatcher (1979-1990) e Major (1990-1997) promoveram a descentralização de ações nas áreas sociais, consideradas “onerosas” aos cofres públicos, como a saúde e a educação. A exemplo da administração dos Conservadores, a gestão de Blair (1997-2007) prosseguiu com as medidas de ajustes econômicos, operando com princípios da Terceira Via.

O *New Labour* propôs um governo com a participação da sociedade civil que ocorreria por meio do fomento ao chamado terceiro setor, alternativa mais palatável que as privatizações em franca desaprovação pela maioria da população. Ao defender a transcendência da antiga socialdemocracia e do neoliberalismo, Giddens (2000, p. 74), apresentou a Terceira Via como um caminho alternativo que possibilitaria a superação da crise do Estado e parcerias mais vantajosas com instituições da sociedade civil, ao mesmo tempo em que fomentaria o desenvolvimento da comunidade. (GIDDENS, 2000). Com a participação de organizações não governamentais, de empresas interessadas em se beneficiar das ações de responsabilidade social e do investimento social privado (LOPES, 2010), o governo procurou obter ampla aprovação e participação popular. O novo modelo de administração pública apelava para os *slogans* da *cidadania ativa* e do *empoderamento* das comunidades, conquistando, assim, adesão popular às modificações em curso na sociedade britânica.

No Brasil, a reforma do Estado desencadeada em 1995 pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) visava conjugar estabilização fiscal com crescimento sustentável da economia. No *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (BRASIL, 1995) a crise do capital foi interpretada como uma crise fiscal de ineficiência

da gestão e dos serviços públicos. Para superá-la, os reformadores brasileiros utilizaram estratégias e princípios muito próximos aos adotados na reforma do Estado britânico, quais sejam: críticas à burocracia do Estado; proposta de administração pública voltada aos resultados; implementação de uma gestão gerencial³ baseada na *eficiência, descentralização e participação* da comunidade. Nogueira (2005, p. 47) assinala que

O paradigma gerencial foi decisivo nessa operação. [...] Fazia-se necessário, por isso, perseguir *um caminho 'pós-burocrático'*, do qual a 'administração gerencial' seria a expressão adequada: *controlar mais os resultados do que os procedimentos*, conceder maior autonomia aos órgãos públicos, descentralizar estruturas e atividades, flexibilizar procedimentos, de modo a que se configurassem ambientes mais competitivos, ágeis e responsáveis perante os cidadãos-consumidores (sem grifos no original).

A justificativa oferecida pelos reformadores para a realização de tais mudanças pautou-se no combate àqueles que, supostamente, seriam os problemas do modelo de gestão anterior: corrupção, nepotismo, hierarquização, acomodação em função da estabilidade funcional e burocratização.

Considerados entraves ao desenvolvimento, a morosidade dos serviços oferecidos pelo Estado burocrático e o “engessamento” ocasionado pelo funcionalismo público foram fortemente criticados pelos proponentes da reforma. Alegando interesse em combatê-los, a administração gerencial orientou-se por critérios como *eficiência, eficácia, liderança e avaliação de desempenho*.

Em 1998, o então primeiro-ministro britânico Tony Blair e o presidente norte-americano Bill Clinton convocaram uma reunião internacional para discutir e atualizar a socialdemocracia, disseminando os

3 A gestão gerencial se basearia em três estratégias: 1) definição de metas e objetivos que o administrador público deve atingir em sua unidade; 2) garantia de autonomia do administrador na gestão de recursos humanos, financeiros e materiais que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir as metas e os objetivos traçados; 3) controle e cobrança dos resultados atingidos posteriormente (BRASIL, 1995).

princípios da Terceira Via. Conseguiram reunir em sucessivos encontros vários governantes, como Lionel Jospin (França), Gerhard Schröder (Alemanha), Massimo D'Alema (Itália), Ricardo Lagos (Chile) e Fernando Henrique Cardoso, entre outros líderes.

A influência britânica pode ser claramente observada em alguns aspectos da reforma do Estado brasileiro: ênfase na profissionalização do servidor público; salários por desempenho; flexibilização dos contratos de trabalho em detrimento da estabilidade; difusão de valores e de uma cultura gerencial; descentralização do provimento de serviços públicos que não seriam necessariamente ofertados pelo Estado e sim pelo emergente setor “público não estatal”, parceria entre Estado e sociedade civil para o financiamento e controle dos chamados serviços não exclusivos⁵ do Estado. O ex-ministro do MARE, Bresser-Pereira, recomendava controle maior dos resultados do que dos procedimentos; concessão de maior “autonomia” aos órgãos públicos, o que tornava complexos os mecanismos de governança e progressiva descentralização para os níveis estaduais e municipais. Bresser-Pereira (2001, p. 246) defendeu que

no domínio dos serviços sociais e científicos a propriedade deverá ser essencialmente *pública não estatal*. As atividades sociais, principalmente as de saúde, educação fundamental e de garantia de renda mínima, e a realização da pesquisa científica envolvem externalidades positivas e dizem respeito a direitos humanos fundamentais [...] Logo, se não devem ser privados, nem estatais, a alternativa é adotar-se o regime da propriedade *pública não-estatal*, é utilizar *organizações de direito privado* mas com finalidades públicas, sem fins lucrativos. “Propriedade pública”, no sentido de que se deve dedicar ao interesse público, que deve ser de todos e para todos, que não visa ao lucro; “não-estatal” porque não é parte

4 Segundo o *Plano Diretor da reforma do Estado*, a propriedade pública não-estatal é “constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público.” (BRASIL, 1995, p. 43).

5 De acordo com o *Plano Diretor*, serviços não-exclusivos correspondem “ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado.” (BRASIL, 1995, p. 41).

do aparelho do Estado. As organizações *públicas não-estatais* podem ser em grande parte — e em certos casos, inteiramente — financiadas pelo Estado.

Embora, à primeira vista, possa parecer que essas medidas visassem reduzir o papel do Estado no provimento dos serviços públicos como educação e saúde, seu efeito foi o de reforçar a centralidade do Estado como instituição reguladora. Mecanismos de incentivo fiscal promoveram a criação de Organizações Não Governamentais (ONG)⁶ bem como uma mudança de cultura nas consciências e na forma de participação dos sujeitos e envolvimento com as políticas públicas.

Uma nova racionalidade técnica foi disseminada no imaginário social valorizando os esforços individuais classificados como *edificantes* e *empreendedores*. A propaganda negativa do Estado, ineficiente e moroso, instigava os indivíduos a agirem por conta própria, sem esperar por ações do poder público, fomentando o individualismo e a investida crescente da iniciativa privada nas políticas públicas. Uma das consequências dessas medidas foi a formação de uma imagem de Estado como um inimigo a ser combatido.

Os desdobramentos da reforma do Estado sobre a educação foram muitos: impactaram o funcionamento das escolas, criaram uma nova cultura de gestão escolar e de participação da comunidade e da sociedade civil na solução de problemas sociais. O ativismo proliferou especialmente em nome de uma *cidadania ativa*, mais figurativa que propriamente coletiva⁷. Embora estes desdobramentos

6 Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2008), o número de ONG no Brasil cresceu estrondosamente. Subiu mais de 1.000% desde 1996. De acordo com pesquisa feita por este Instituto, o país possuía, em 2005, 338 mil entidades cadastradas, o que certamente reflete as políticas de incentivo lideradas pela reforma do Estado brasileiro. Entre 1996 e 2005, observou-se um crescimento da ordem de 215,1% das fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil. Isso significa que o número das FASFIL (Fundações e Associações sem Fins Lucrativos) passou de 107,3 mil para 338,2 mil no período. É interessante observar que, após haver registrado uma forte expansão, o crescimento dessas entidades perdeu fôlego entre 2002 e 2005 (22,6%). Se o ritmo de crescimento das FASFIL nos anos 2002 a 2005 representaram uma mudança de tendência, em 2008 elas apresentarão um crescimento bem inferior aos 157,0% alcançado no período 1996 a 2002 (IBGE, 2008).

7 Para Buffa, Arroyo e Nosella (1995), a cidadania coletiva é construída com base na participação popular nas principais decisões que regem a sociedade.

não conduzam diretamente à adesão a agendas e harmonização de discursos, é importante reconhecer que fazem parte das estratégias para a conquista e conservação da hegemonia. Gramsci (2011) chama atenção para as estratégias que visam tal conquista, destacando o objetivo de se constituir um consenso ativo. A preocupação com a esfera política torna-se, portanto, um dos eixos estruturantes das disputas pelo poder político e econômico.

SLOGANS NO DISCURSO DA REFORMA EDUCACIONAL

Contreras (2002, p. 23) analisa o uso indiscriminado de *slogans* no campo educacional. Refere-se aos termos dotados de certa “aura positiva” usados em excesso de modo que acabam se desgastando e sendo esvaziados de todo conteúdo crítico que os constituíam. Dentre essas expressões cita a *qualidade da educação*.

Há casos em que este sentido de *slogan*, de palavra com aura, é muito mais evidente. Tomemos o exemplo da *qualidade da educação*. Atualmente, todo programa, toda política, toda pesquisa, toda reivindicação educativa é feita em nome da qualidade. É evidente que todos estão de acordo com tal aspiração. Contudo, citá-la sem mais nem menos, é às vezes um recurso para não defini-la, ou seja, para não esclarecer em que consiste, que aspirações traduz. Remeter à expressão ‘qualidade da educação’, em vez de explicitar seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas e em diferentes posições ideológicas, é uma forma de pressionar um consenso sem permitir discussão.

Segundo o autor, as questões envolvendo a qualidade se tornaram *slogans*, cabíveis em qualquer projeto educacional, sob qualquer perspectiva. Assim, as reformas que apelam para o bordão “qualidade” conquistaram ampla aceitação popular. A qualidade

É coletiva porque não diz respeito ao indivíduo exclusivamente, mas envolve a organização das classes sociais.

da educação guarda relação com a função social da escola na medida em que também é o resultado da construção e transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. Porém, outra concepção de qualidade veiculada pelos reformadores, define-a pelos bons resultados nas avaliações externas de larga escala. A ampla disseminação dessa associação contou com a importante participação dos organismos multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que organiza os exames do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, realizado nos países membros e também convidados, como é o caso do Brasil.

Os relatórios e publicações dessa organização voltada ao desenvolvimento econômico têm proposto definições tanto amplas quanto genéricas sobre qualidade da educação que se tornaram referência para os formuladores de políticas educacionais também no Brasil. O caso do *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)* (HADDAD, 2008) na realidade brasileira é um exemplo emblemático. (SANTOS, 2012).

O SLOGAN DA QUALIDADE NO PDE

O PDE, considerado a principal política educacional dos governos Lula da Silva (2003-2010) Roussef (2011), é composto de mais de 40 ações e programas de diversas naturezas, dentre os quais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que toma como parâmetros os indicadores da OCDE. Análises críticas sobre o PDE ressaltam a sua dimensão fragmentada, de ações isoladas que não chegam a constituir um plano. (SAVIANI, 2010; KRAWCZYCK, 2008).

Neste tópico, pretendemos discutir justamente a dimensão oposta, a da organicidade dos conceitos centrais do PDE, em especial os que estruturam o PDE-Escola (BRASIL, 2006). O PDE-Escola insere-se no campo das políticas que priorizam a gestão baseada na escola (*school based management*), responsabilizando-a pelo desempenho dos alunos. Dessa forma, como uma forma de regulação (KRAWCZYK, 2008), contribui para a construção do consentimento ativo.

O consenso construído em torno da ideia de que a qualidade da educação é fruto de uma boa gestão, estimulou conclusões apressadas sobre a relação direta entre qualidade, eficácia e eficiência. Os defensores da reforma educacional buscaram convencer professores, gestores e comunidade de que a adoção de novos mecanismos de gestão poderia melhorar os resultados escolares.

Cabe considerar, contudo, que reduzir a qualidade da educação ao que os percentuais e índices conseguem mensurar é tarefa “pasteurizadora” que desconsidera as concepções, os sujeitos, as finalidades formativas, as metodologias de ensino, as formas de organizar o trabalho pedagógico e as funções sociais da escola.

Xavier (1996, p. 7), um dos elaboradores do PDE-Escola, apresenta alguns requisitos para um ensino de qualidade:

Considerando a gestão dos sistemas educacionais, os fatores que têm sido apontados como essenciais para a qualidade do ensino são: o *comprometimento político* do dirigente; a busca por alianças e parcerias; a valorização dos profissionais da educação; a *gestão democrática*; o fortalecimento e a modernização da gestão escolar; e a racionalização e a produtividade do sistema educacional.

Justapondo reivindicações históricas do movimento docente, como a *gestão democrática* e a *valorização dos profissionais da educação*, o autor formula um discurso híbrido em que demandas de campos opostos são mescladas como forma de se obter consensos. Ressalta traços característicos da nova e almejada gestão altamente recomendados nas políticas contemporâneas como

participação dos agentes na gestão escolar com conteúdos e níveis mais definidos; mecanismos de avaliação que induzem à responsabilização das escolas por seus resultados; redefinição de papéis no nível central, visando à maior descentralização e desconcentração; e produtividade, eficiência e desempenho como ingredientes importantes do sucesso. (XAVIER, 1996, p. 8).

Xavier (1996, p. 9) prossegue indicando o que deve ser descartado como parâmetro de qualidade da educação. Utiliza *slogans* para atacar o que denomina “chavões de sempre”, ironizando, por exemplo, a finalidade de formar alunos críticos, procurando caracterizar a sua perspectiva como inovadora.

O autor prescreve seis dimensões de uma educação de qualidade: qualidade política e qualidade formal, custo, atendimento, moral da equipe, segurança e ética. Tais dimensões envolvem aspectos técnico-gerenciais de gestão com eficiência e eficácia, conteúdos voltados a atingir excelência nos resultados das avaliações, clima escolar propício, enfim, expressam a implantação dos princípios da administração pública gerencial na escola.

Esta abordagem de “educação de qualidade” é passível de muitas críticas. De acordo com Fonseca (2009), tal enfoque prioriza a revisão dos currículos, a instituição de uma gestão eficiente e de avaliação de desempenho e reforça a premissa de que a educação de qualidade deve cumprir função equalizadora de oportunidades de inserção no mercado de trabalho. “A qualidade educacional seria alcançada pela adequada combinação de insumos escolares (pacotes didáticos, equipamentos, reformas), pelo repasse de dinheiro direto à escola e por um modelo de gestão capaz de utilizar esses insumos eficientemente” (FONSECA, 2009, p. 171). Esse enfoque exalta a racionalidade técnica, desconsidera os determinantes econômicos, políticos e sociais, e reduz a qualidade da educação aos aspectos técnicos e mensuráveis e ao preparo adequado de “recursos humanos” para o mercado.

Distante da noção de “qualidade socialmente referenciada” construída pela sociedade ao longo dos Congressos Nacionais de Educação (CONED)⁸ de 1996 a 2004, a noção de qualidade da educação predominante nas políticas recentes está embebida na concepção gerencialista, voltada a fazer mais com menos (CAMPOS, 2005), atingir *eficácia* atrelando o financiamento e recursos aos *resultados* das escolas. No próximo tópico discutiremos o uso da noção de eficácia na construção do consentimento ativo.

8 Foram realizados cinco CONED, a saber: I CONED, Belo Horizonte, 1996; II CONED, Belo Horizonte, 1997, III CONED, Porto Alegre, 1999, IV CONED, São Paulo, 2003, e V CONED, Recife, 2004.

Na perspectiva gerencial, o gestor escolar deve se preocupar com a redução dos custos e a elevação dos índices educacionais. Gestores organizam o trabalho pedagógico em torno desse objetivo, movidos pela crença de que somente assim a escola alcançará níveis de excelência, podendo ser considerada, de fato, uma escola eficaz.

A administração gerencial prioriza a gestão por resultados mesmo no processo de ensino-aprendizagem. Por fomentar uma gestão compartilhada, depende da presença fundamental da comunidade tanto para o monitoramento desses resultados quanto para ajuda financeira e até mesmo auxílio voluntário nas atividades escolares.

Segundo Xavier (1996), um “novo” padrão de gestão será alcançado quando houver um acompanhamento mais restrito às escolas, tornando-as *responsáveis* pela qualidade do ensino que ofertam. Nessa lógica, responsabilização gera consentimento.

Para sensibilizar a comunidade, tanto no interior das escolas quanto externamente, o discurso conciliador aborda pontos críticos – como o fracasso escolar em seus significados e diferentes contextos socioeconômicos e a cultura de repetência – para os quais devem ser destacadas soluções firmes e rápidas: articulação de ações, a curto e médio prazo, para regularizar o fluxo escolar; promoção de ajustes capazes de elevar a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que diminuam as taxas de reprovação; utilização de avaliações periódicas que sirvam de parâmetro para a proposição de novas políticas educacionais.

A construção do consentimento ativo apoiado na justificativa de melhorar a qualidade da educação por meio de mudança nas práticas de gestão e organização do trabalho pedagógico encontra aporte no movimento das Escolas Eficazes com todo seu aparato conceitual, metodológico e instrumental. Xavier destaca que a qualidade da educação depende do desempenho alcançado pelas instituições escolares eficazes quando dispõem de alguns requisitos: forte liderança do diretor; clareza quanto aos objetivos; clima positivo de expectativas quanto ao sucesso; clareza

quanto aos meios para atingir os objetivos; forte espírito de equipe; envolvimento dos diferentes agentes educacionais; capacitação dirigida (*on the job e just in time*) dos profissionais da escola; planejamento, acompanhamento e avaliação sistemáticos dos processos que ocorrem na escola e foco centrado no cliente principal da escola, o aluno. (XAVIER, 1996, p. 9). O autor arremata suas considerações indicando a necessidade do desenvolvimento de habilidades gerenciais nos profissionais da educação.

O REVIVAL DAS ESCOLAS EFICAZES

Publicações que fazem apologia ao estilo de gestão das escolas eficazes (MELLO, 1991, 2004, 2005; MORTIMORE et al., 2008; REYNOLDS et al., 2008) foram resgatadas, nas últimas duas décadas, tornando-se referências para as políticas educacionais de diversos países. Escolas eficazes foram apresentadas como modelo a ser seguido, sinônimo de escola de sucesso. Seus proponentes sugerem que a implementação das políticas educacionais se desdobre em duas etapas

Idealmente, políticas “de cima para baixo” fornecem as metas das políticas, uma estratégia geral e planos operacionais; isto é complementado por uma resposta “de baixo para cima” envolvendo diagnóstico, definição de objetivos prioritários e implementação. A primeira fornece a estrutura, os recursos e um menu de alternativas; a segunda fornece a energia e a implementação baseada na escola. (REYNOLDS et al., 2008, p. 432).

Mais precisamente, nessa perspectiva, para fazer com que as políticas que venham “de cima” “aterriem” na escola é preciso envolver a comunidade, fazer com que os sujeitos se nutram de uma nova cultura de gestão centrada na escola. Essa foi uma das principais preocupações expressas nas teses da socialdemocracia para a educação

Em função dessa dinâmica das políticas educacionais, que requerem períodos longos para produzir resultados, é indispensável, como se afirmou, garantir sua estabilidade e

continuidade. Isso demanda que essas políticas reflitam níveis possíveis de consenso entre os diversos atores – dirigentes, sindicatos de professores, setores sociais diretamente interessados como os pais, empresários, trabalhadores, parlamentares, meios formadores de opinião. Encontrar fórmulas de chegar a esse consenso num regime democrático é, talvez, o maior desafio, mas também a principal condição de sustentação política para as políticas educacionais. (MELLO, 1991, p. 35).

No Brasil, a estratégia para produção de consentimento utilizada aproveitou-se de princípios defendidos pelos movimentos sociais nas lutas dos anos de 1980, tais como *autonomia*, *participação* e *gestão democrática*. Isso conferiu aceitação à proposta de reformar a gestão e à ideia de que para as escolas se tornarem eficazes deveriam contar com a participação da comunidade. Uma grande mobilização social foi promovida por institutos e fundações empresariais, com apoio da grande mídia, dando origem ao movimento Todos pela Educação em 2006 cujo direcionamento é dado por um grupo de empresários. (MARTINS, 2009).

Incentivar o engajamento de organizações da sociedade civil foi um dos principais mecanismos utilizados para reforçar a cultura de participação. Com essa perspectiva, o PDE-Escola incentiva o estabelecimento de parcerias entre escolas e empresas privadas, maior participação dos pais e da comunidade escolar e dissemina a visão do diretor como líder da escola. Conduz os professores a se autorresponsabilizarem pelo desempenho dos alunos, a incorporar uma nova racionalidade para orientar suas práticas, concretizando a gestão por resultados. (SANTOS, 2012).

A seguir, discutiremos os *slogans* atrelados à noção de escolas eficazes, adotados como pilares na estruturação do PDE-Escola.

SLOGANS ASSOCIADOS ÀS ESCOLAS EFICAZES

O PDE-Escola expressa a tentativa governamental de transformar as escolas públicas em escolas eficazes, orientadas por forte liderança e

um planejamento estratégico organizado em torno de quatro pilares: participação da comunidade, autonomia, descentralização e foco na formação de um cidadão responsável. (SANTOS, 2012).

Participação da comunidade

O incentivo à participação é destacado em diversas pesquisas sobre eficácia escolar (MELLO, 1991; XAVIER, 1996; FULLAN, 2009; MURILLO, 2008; LÜCK, 2009; BROOKE; SOARES, 2008). A participação, como ferramenta para se atingir eficiência e eficácia, pode ser compreendida sob duas dimensões: uma técnica e outra ético-política. Do ponto de vista técnico, a *participação da comunidade* nas atividades escolares pode gerar diminuição de gastos. Na esfera ético-política, a proposta de participação dos pais e da comunidade na vida dos alunos está pautada especialmente no *voluntariado* e na *cooperação*. Propõe-se que os pais assumam responsabilidades sobre a educação escolar de seus filhos, cobrando, participando das atividades das escolas e monitorando os índices de desempenho nas avaliações.

Ao indicar que os problemas da educação são problemas da escola e que a comunidade é responsável por sua solução, a gestão nos moldes das escolas eficazes vem ressignificar a natureza da participação política, pasteurizando a participação crítica, contestadora e impingindo a participação “operacional” que realiza aquilo que é esperado pelas diretrizes políticas mesmo quando delas discordem. Isso se configura em um reformismo político fundamental. (NEVES, 2005).

O conceito de participação é central na *nova pedagogia da hegemonia*⁹, direcionada à sustentação das políticas do neoliberalismo de Terceira Via.

9 A “nova pedagogia da hegemonia” é composta por tentativas das classes dominantes em delimitar a participação popular à pequena política e deixar em segundo plano as reflexões e ações que buscam compreender e transformar a realidade social mais geral. As estratégias usadas apontam para a reconfiguração da sociedade civil que deixa de ser espaço principal da luta de classes para se tornar algo situado para além do Estado. Denominando terceiro setor, a esfera de atuação dessa nova pedagogia da hegemonia constrói uma nova cidadania, limitada à participação na pequena política, caracterizada pelo voluntariado e pela filantropia. (NEVES, 2005).

Tal visão restrita da natureza do Estado capitalista e essa visão redentora da sociedade civil têm levado ainda parcela significativa das forças progressistas na atualidade brasileira a supervalorizar o caráter emancipador dos instrumentos da democracia direta e, com isso, aceitar acriticamente as novas estratégias da pedagogia da hegemonia, que têm no estímulo à ampliação dos instrumentos da democracia direta, na organização da sociedade civil um vetor importante da legitimação social ao projeto burguês de desenvolvimento e de sociabilidade pós-desenvolvimentismo. (NEVES, 2005, p. 87).

Ao lado da participação, outras reivindicações do movimento docente, nos efervescentes anos de 1980, são resgatadas no PDE-Escola, como a autonomia.

Autonomia

Anunciada como expressão da democracia no espaço escolar, a autonomia foi anunciada pelas reformas dos anos de 1990 como pretensa concretização das reivindicações do movimento docente dos anos de 1980. No entanto, há diferenças consideráveis entre a autonomia reivindicada e a outorgada. Costa (2001) alerta para os perigos de uma falsa democracia escolar, voltada a justificar a implantação, no interior da escola, de ações que fortaleçam o princípio da escola como instituição pública, porém não estatal. Essa concepção, fortalecida no Brasil pelo então ministro Bresser-Pereira, previa que, por ser o Estado uma instituição altamente burocrática e pouco eficiente, para a implementação da política educacional deveria recorrer-se à iniciativa privada, organizações sociais, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), Fundações e Associações sem Fins Lucrativos (FASFIL), dentre outros aparelhos privados de hegemonia. Assim, a autonomia dos anos de 1990 ganhou sentido oposto à reivindicada pelos movimentos de educadores na década anterior.

A Reforma do Estado impingiu à autonomia uma nova acepção, transformou-se em uma autonomia baseada na “autoadministração”

ao invés de se constituir em “autogestão política”. (CONTRERAS, 2002, p. 262).

Feldfeber (2009, p. 38) afirma que

O suposto que orienta grande parte das políticas impulsionadas em muitos países da região [América Latina] baseadas nas demandas de autonomia institucional é que as comunidades locais, as escolas e os indivíduos devem assumir ativamente a defesa de seus interesses em substituição do Estado e ainda contra este, minimizando as regulações sempre no sentido de outorgar maior *poder de decisão aos níveis inferiores*.

O principal desdobramento dessa noção de autonomia promovida pelas escolas eficazes foi a *responsabilização* dos sujeitos instaurando uma nova perspectiva de regulação pautada na *accountability*. A tentativa de harmonizar interesses antagônicos, construir pactos e ocultar a divisão de classes com atraentes slogans, não permite que se discutam as consequências dessas políticas de responsabilização e gestão de resultados sobre a escola e seus sujeitos.

Contreras (2002) alerta para o falso paradoxo criado entre autonomia da escola e a aparente lassidão do controle do Estado. Ao mesmo tempo em que as escolas recebem a *autonomia outorgada*, defrontam-se com mecanismos à distância. Com auxílio dos *softwares* e tecnologias de informação e comunicação e da ditadura dos prazos, os resultados podem ser monitorados, novas formas de regulação são implantadas e o Estado faz a gestão dos tempos escolares e o gerenciamento de professores.

Ao individualizar as ações de professores, os reformadores tentam esvaziar o sentido político do ensino e abordá-lo como uma questão meramente técnica.

Nestes termos, *autonomia* é mais um processo de *individualização* escolar, e com ela todos os sujeitos envolvidos, bem como suas aspirações, reivindicações e concepções. A autonomia escolar se propõe na base do isolamento das escolas. Isto significa, por um lado, a ausência de estruturas sociais intermediárias [Secretarias de Educação, por exemplo] com

capacidade de criação e atuação política, e não só de execução administrativa. A autonomia escolar não consiste, portanto, de sistemas de ação social organizada para articular o ensino de forma mais ampla possível a partir das escolas individuais [...] o isolamento das escolas abona a possibilidade de que o esperado desenvolvimento curricular e educativo em geral se reduza ao que possa ser criado a partir dos recursos isolados de cada escola [...] No isolamento, a única coisa que a maioria das escolas e instituições pode fazer é ajustar o desenvolvimento curricular ao desenvolvimento de documentos: os PCCs¹⁰ (sem grifos no original). (CONTRERAS, 2002, p. 261).

Esse isolamento é percebido não só entre escolas, mas também entre docentes, de modo que constroem coletivos coesos, porém não solidários (OZGA, 1995).

Descentralização

Outra reivindicação dos movimentos de educadores dos anos de 1980, retomada pelas políticas educacionais recentes, foi a descentralização. As reformas no setor educacional impulsionaram a desconcentração de atividades que deixaram de ser exclusivas do Estado. Em tese, essas medidas dotariam de flexibilidade a estrutura burocrática das escolas, para aumentar-lhes a agilidade em responder às demandas. Superar a morosidade e ineficiência do Estado na gestão do cotidiano foi a justificativa mais utilizada para a descentralização. A *school based management* foi uma estratégia recomendada pelo Banco Mundial para as reformas educativas inspirando políticas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o PDE-Escola (BRASIL, 2006) que evocam separadamente as unidades escolares. Aos poucos a noção de rede pública de ensino deixa de ser referência ao conjunto de professores das escolas municipais ou estaduais.

10 O texto escrito por Contreras (2002) se refere à sua experiência na Espanha. Por isso, ao falar dos Projetos Curriculares do Centro (PCC), refere-se aos planos de ações que as escolas brasileiras são convidadas a fazer como instrumentos do PDE-Escola.

Contreras (2002) aponta duas importantes consequências dessa forma de descentralização: a primeira se relaciona aos aspectos financeiros de desresponsabilização do Estado; a segunda pode ser constatada na fragmentação política dos sujeitos envolvidos. Descaracteriza-se o Estado como o principal responsável pelo financiamento da educação pública, que se torna compartilhado com a sociedade civil. Deixar de ser o responsável exclusivo pelo financiamento da educação pública não significa que o Estado deixará de regulá-la. Ao contrário, de forma indireta, o próprio esquema adotado para a destinação dos recursos às escolas é um forte mecanismo de regulação do Estado, pois, ao conferir autonomia, autorizam-se as unidades escolares a captarem recursos privados, induzindo-as à adoção de práticas gerencialistas.

A segunda constatação de Contreras (2002) quanto aos impactos da descentralização sobre a vida social é a fragmentação política dos sujeitos. Retomando as discussões realizadas por Gramsci (2011), Contreras observa a intenção destas políticas em motivar a participação dos cidadãos na “pequena” política, voltada às ações pontuais e perdendo de vista as relações entre transformações educacionais e estruturais.

A justificativa para se transformar as unidades educacionais em escolas eficazes é que estas produzirão a famigerada *qualidade da educação*. Por isso, a ênfase dada ao aprendizado dos alunos tem chamado a atenção, especialmente por se tratar de uma das principais reivindicações históricas dos movimentos em prol de uma educação emancipadora.

Foco na formação de um cidadão responsável

Ao defender a participação e a solidariedade como valores fundamentais, os reformadores explicitam que uma das funções da escola na contemporaneidade é a formação de um “cidadão responsável”.

Esse tipo de *participação* não pode basear-se em chavões ou palavras de ordem. Ele requer o domínio de conhecimentos

e informações tanto para produzir resultados efetivos quanto para articular, ao conjunto das demandas sociais, os objetivos das ações empreendidas, evitando a segmentação e o corporativismo. O pluralismo social e político exige o domínio de conhecimentos e a capacitação de fazer escolas. Ao mesmo tempo, a participação social e cultural tende a tornar-se também diversificada e qualificada. Talvez seja possível levantar a hipótese de que, se ao longo deste século as demandas sociais passaram por um processo de politização crescente, o terceiro milênio vai querer que o exercício da cidadania e o encaminhamento das demandas sociais se qualifiquem tecnicamente. (MELLO, 2005, p. 35).

É isso que os advogados das escolas eficazes esperam de um “cidadão responsável”: que acompanhe as mudanças do capitalismo, adequando-se a elas, planejando alternativas às recorrentes crises. Nessa perspectiva, a ênfase na aprendizagem refere-se ao ensino de hábitos e valores que promovam a *criatividade* e o *empreendedorismo* para suportar as incertezas e superar as crises, a *educação ao longo da vida* para prover aos indivíduos as competências *demandadas pela sociedade do conhecimento*, respeito à *diversidade*, visando a promoção da tolerância, *inclusão* e *coesão social*.

Neves (2005, p. 104) considera que nas reformas educacionais, especialmente a partir de 1995, a preocupação com a aprendizagem e a formação para uma nova cidadania esteve voltada a

umentar a competitividade e produtividade do capital, nos marcos de um capitalismo periférico e, do ponto de vista ético-político, possam criar e difundir uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes, corroborando a tese gramsciana de que a escola tem, no mundo contemporâneo, a função primordial de formar intelectuais de diferentes níveis.

A formação para a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos de 1990 tem demandado uma educação

capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um

modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Falleiros (2005, p. 211) argumenta que a escola continua a ocupar local de destaque, condicionando este novo homem a

sentir-se *responsável individualmente* pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania “de qualidade nova”, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local.

Neves (2005) e Falleiros (2005) desvelam a essência de grande parte das políticas educacionais contemporâneas. O discurso educacional que anuncia como prioridade a aprendizagem para todos e o objetivo de formar um homem de novo tipo, um “cidadão responsável”, *slogan* embebido de positividade, carrega ampla aprovação popular e contribui para a construção do consentimento ativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir a formação do homem coletivo, Gramsci (2011) lançou uma pergunta que se mostra atual: “Mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em ‘liberdade’ a necessidade de coerção?” (GRAMSCI, 2011, p. 23). A resposta provém de sua análise do papel do Estado

na construção dos consentimentos necessários: “Na realidade o Estado deve ser concebido como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização”. (GRAMSCI, 2011, p. 28).

Ao propor o PDE-Escola como ferramenta de planejamento estratégico, o Estado brasileiro buscou estabelecer uma nova cultura de gestão educacional. Nesta, a produção do sentimento ativo ocupa centralidade. Contraditoriamente, priorizando a gestão compartilhada, o PDE-Escola provoca o isolamento político dos sujeitos envolvidos (CONTRERAS, 2002). Além da descentralização de atividades, outro potente mecanismo de regulação do Estado é a avaliação. Diante de um Estado avaliador, as escolas se esmeram em sobreviver a cada avaliação de tal sorte que o índice divulgado não as exponham entre as piores escolas do *ranking*. Deste ponto de vista, a autonomia concedida às escolas funciona como incentivo à participação da comunidade na gestão financeira da instituição, considerando que os problemas retratados nos índices decorrem exatamente daquilo que as escolas supostamente não fazem bem: administrar seus recursos.

Procurando envolver os professores como protagonistas das ações pretendidas, os discursos e documentos norteadores das reformas vale-se de princípios por eles defendidos nas lutas dos anos de 1980, tais como a autonomia, descentralização e participação, impingindo-lhes, porém, sentido inverso ao pugnado pelos educadores. Entretanto, o consenso construído dificulta perceber sua essência: reformar a gestão da escola e o gerenciamento do trabalho docente, introduzindo novas formas de regulação da educação com vistas à formação de um “homem de novo tipo”.

Como alerta Gramsci (2011), a tentativa de reduzir as ações dos sujeitos à operacionalização de tarefas cotidianas faz parte da grande política de manutenção da hegemonia burguesa. Confinar a qualidade da educação ao que se pode mensurar nas avaliações é abstrair da educação a relevância social, é restringi-la a uma atividade técnica, obliterando sua dimensão política.

Focar a aprendizagem como estratégia para responsabilizar escolas e formar consensos são ações que deixam de considerar que o processo de ensino-aprendizagem socialmente relevante é aquele que permite

compreender as contradições presentes na realidade. Por isso, é importante insistir

que a educação é política, porque se trata de chances e mudanças de vida. Ela é *mais do que* um direito humano, ou simplesmente um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido. É também *mais do que* um bem público. É um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória. (ROBERTSON, 2012, p. 299).

Ao ser a educação espaço de disputa em diferentes projetos societários e de confrontos ideológicos, a produção da hegemonia configura objetivo evidente, de modo que a busca do consentimento ativo implica uma estratégia política fundamental. A reflexão crítica sobre a função social da escola, pautada na historicidade das atuais políticas educacionais e contradições que os *slogans* tentam ocultar, confere-nos a importante tarefa de produzir elementos que promovam a contra-hegemonia.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. Brasília: MEC/FNDE, 2006. 198 p.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C.. Do Estado patrimonial ao gerencial. In: SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo S. *Brasil: um Século de transformações*. São Paulo, SP: Cia. Das Letras, 2001. p. 222-259.

- BROOKE, Nigel; SOARES, José F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetória*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- BUFFA, Esther; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- CAMPOS, Roselane F.. Fazer mais com menos: a gestão educacional na perspectiva da Cepal e da Unesco. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2008.
- CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- COSTA, Márcio da. Criar o Público não-estatal ou tornar público o estatal? Dilemas da educação em meio a crise do Estado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ: v. 6, n. 18, p. 41-51, 2001.
- FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, SP: Xamã, 2005.
- FELDFEBER, Myriam (Org.). *Autonomia y gobierno de la educación: perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.
- FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, Campinas, São Paulo, SP: v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.
- FULLAN, Michael. *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: v. 3, Civilização Brasileira, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.

- HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC/INEP, 2008.
- HARVEY, David. *O neoliberalismo: histórias e implicações*. São Paulo, SP: Loyola, 2008.
- IBGE. *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2005*. Rio de Janeiro, RJ: 2008.
- KRAWCZYK, Nora R.. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP: v. 38, n. 135, set./dez., 2008.
- LOPES, Katia. *Educação pública como nicho de investimento social privado*. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.
- MARTINS, André S.. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/467>>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- MELLO, Guiomar N.. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- MELLO, Guiomar N.. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MELLO, Guiomar N.. Políticas públicas de educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, SP: v. 5, n. 13. p. 7 – 47, set./dez. 1991.
- MORTIMORE, Peter et al.. A importância da escola: a necessidade de se considerar as características do alunado. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José F. (Org.) *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetória*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MURILLO, Francisco J.. Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar em América Latina y El Caribe. In: UNESCO. *Eficácia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe*. Santiago: UNESCO, 2008. p. 18-47.

- NEVES, Lúcia M. W.. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, SP: Xamã, 2005.
- NOGUEIRA, Marco A.. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- OZGA, Jenny. Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In: BUSHER, H.; SARAN, R. *Managing teachers as professionals in schools*. London: Kogan Page, 1995.
- REYNOLDS, David et al.. Conectando a eficácia e o melhoramento escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetória*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na “Estratégia 2020 para a educação” do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2012.
- SANTOS, Fabiano. *O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo*. 2012. 245 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, RJ: v. 15, n. 44, p. 380-392, maio/ago. 2010.
- STIGLITZ, Joseph E.. Mas instrumentos y metas mas amplias para el desarrollo. Hacia el consenso post-Washington. *Desarrollo Economico*, Buenos Aires, Ar: IDES, v. 38, n.151, out.-dez., 1998. p. 691-722.
- XAVIER, Antonio C. da R.. *A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação*. Brasília: IPEA, 1996. (Texto para Discussão, n. 408).

PROFESSOR: A PROFISSÃO QUE PODE MUDAR UM PAÍS?

Olinda Evangelista¹
Jocemara Triches²

INTRODUÇÃO

[...] os lugares-comuns, as frases feitas, os bordões, os narizes-de-cera, as sentenças de almanaque, os rifões e provérbios, tudo pode aparecer como novidade; a questão está só em saber manejar adequadamente as palavras que estejam antes e depois [...]. (SARAMAGO, 2003)

O *slogan*³ que serve de título a este capítulo está registrado no *website* “Seja um professor” (BRASIL, 2013e)⁴, do Ministério da Educação

-
- 1 Professora na Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordena o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC).
 - 2 Professora na Universidade Estadual de Santa Catarina. Bolsista do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior de Santa Catarina (FUMDES/SC). Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC).
 - 3 Por *slogan* se entende “expressão concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas políticas, de publicidade, de propaganda, para lançar um produto, marca etc.” (HOUAISS, 2004).
 - 4 No *website* do MEC *Seja um professor* (BRASIL, 2013e) constam informações

(MEC). A convocação é desafiadora: “venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos! Seja um professor!”; “Muitas pessoas já escolheram mudar o Brasil. Conheça as histórias de quem faz o nosso país melhor”; “A Profissão que pode mudar um país” (BRASIL, 2013e). A convocatória obscurece as intenções abissais presentes na produção de bordões e brocados, seja em termos de educação, da escola ou da formação docente.

Sua aparente singeleza quer convencer-nos de que o desenvolvimento econômico do país supõe e impõe a adesão do professor ao projeto histórico burguês contemporâneo. Temos em vista, precisamente, evidenciar as “palavras que [estão] antes e depois” deste *slogan*, que fazem parte das reformas educacionais iniciadas desde os anos de 1990, no Brasil e intensificadas na última década. Tais reformas se articulam com base em interesses comuns, com proposições de Organizações Multilaterais (OM) que tem se destacado na coordenação e formulação de um conjunto de políticas educacionais para o mundo. Nosso esforço foi de demonstrar o ideário que vem sendo disseminado, no Brasil, em torno do papel do professor, incensado à exaustão. Tal procedimento se deve à função de “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

O cinismo da formulação se assenta sobre o que afirma o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, ser um problema: o Brasil sofre de falta de “eficiência” em tecnologia e inovação. A solução, como soe acontecer nos projetos governamentais, para “aumentá-la a médio e longo prazo é a educação. Ou nós formamos pra valer os nossos jovens, ou nós não teremos competitividade naquilo que importa, que são os setores exportadores de futuro”, neste caso, é preciso investir na minimização das “deficiências do país no desenvolvimento de tecnologias e na inovação no ramo da produção”. (SANTOS, 2012).

Não se pode perder de vista que a área educacional é *locus* de intenso litígio entre interesses de classes. Mézáros (2005, p. 48) demonstra que essa contenda envolve posicionamentos antagônicos que estão na base do sentido da educação. De um lado, encontra-se uma perspectiva cuidadosamente elaborada que desloca a origem dos

sobre como se tornar um professor, mercado de trabalho, depoimentos, serviços, vídeos, materiais aos professores e curiosidades.

problemas socioeconômicos da relação capital-trabalho para seus efeitos aparentes e imputa à educação a tarefa de solucioná-los.

De outro lado, para o autor, “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital.”. Robertson (2012, p. 299) sintetiza essa dupla possibilidade ao afirmar que a educação

[...] é *mais do que* um direito humano, ou simplesmente um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido. É também *mais do que* um bem público. É um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória, importante para o nosso futuro, mas cujo próprio poder de decisão acerca desses valores é questionado.

Não surpreende, por conseguinte, que a classe dominante lance mão das alianças possíveis para alcançar seus intentos, nem que a educação seja a escolhida para compor a essência de suas explicações para os problemas socioeconômicos. Tal racionalização, reconstruída pelo neoliberalismo, após os anos de 1990, no Brasil, insiste em que a falta de educação formal ou uma de má qualidade produz o atraso nacional, perspectiva própria da Teoria do Capital Humano.

O oposto disso resultaria no desenvolvimento tecnológico e na inovação da produção para os quais o empresariado é considerado excelente parceiro.

Os lemas evidenciam o quão é conturbado o âmbito das disputas em torno da educação institucionalizada e, nela, da profissão docente. Podemos afirmar que está em disputa a capacidade de pensar, de refletir, de discernir do professor – e, por consequência, a de seus alunos, filhos de trabalhadores e trabalhadores que frequentam a escola pública.

Neste capítulo, demonstramos como é construído o consenso em torno da responsabilização⁵ do professor pelo futuro do Brasil,

5 O termo *responsabilização*, neste capítulo, distingue-se do termo *responsabilidade*. Entre as definições presentes no *Houaiss*, Dicionário da Língua Portuguesa, adotamos as seguintes: *responsabilização*: imputar responsabilidade a, tornar ou considerar responsável; *responsabilidade*: caráter ou estado do que é responsável.

traduzido como “desenvolvimento nacional”. Os exemplos oferecidos de *slogans* – formulados de diferentes maneiras – evidenciam o processo de desqualificação da formação docente com a consequente proposta de sua reconversão, ou seja, sua formação em novos termos. Esta dualidade na abordagem da escola e da docência – responsáveis pela criação e, simultaneamente, pela solução dos problemas socioeconômicos – é difundida pela mídia, por organizações não governamentais (ONG), por organizações empresariais, pelo aparelho de Estado, por OM, entre outras instituições. Interessou-nos analisar mais detidamente os *bordões* produzidos pelo aparelho de Estado e por OM, evidentemente articulados com os mencionados.

Entendemos que essas organizações compõem organicamente a lógica do capital, posto que expressam um projeto para o qual se busca a adesão, condição *sine qua non* para a coesão que possibilite uma ação social alienadora. Da ótica de Fontes (2010, p. 348), trata-se de um projeto pedagógico que “sob direção empresarial, procura reconfigurar a classe trabalhadora e a própria sensibilidade social nacional para as novas condições psicofísicas da divisão internacional do trabalho, nas quais o Brasil passa a atuar como ‘parceiro’ do capital-imperialismo”. Ademais, o sentido último desse projeto não pode ser apreendido no âmbito da política educacional do Estado.

É necessário explodir seus limites para compreendermos que não se trata apenas da formação – adequada ou inadequada – do professor, mas das determinações históricas para reposição da hegemonia burguesa definida em termos neoliberais, de um modelo econômico que tem no privilegiamento do setor financeiro e nas políticas assistenciais de massa seus objetivos centrais.

O DISCURSO DAS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS

Como referido, a década de 1990, no Brasil, produziu um modelo político de corte neoliberal, no qual OM têm atuado mundialmente na proposição e realização de um projeto tanto econômico quanto educacional. Neste cenário, a posição do Brasil, como país

periférico, é subordinada, embora atue ativamente e concordante com as orientações do grande capital internacional. Partindo desta compreensão, Neves e Pronko (2008, p. 8) assinalam que

O capitalismo dependente constitui-se, então, em uma forma específica de desenvolvimento capitalista em que as burguesias locais são sócias menores e subordinadas às burguesias dos centros hegemônicos do capitalismo, e se caracteriza pela hipertrofia de um desenvolvimento desigual e combinado que concentra riqueza e miséria, superexploração da classe trabalhadora e a dominância de processos educativos e formativos para o trabalho simples na divisão internacional do trabalho.

Partilhando interesses burgueses com diversos países, as OM, via diferentes táticas, estabelecem metas, definem setores prioritários e estratégicos e organizam a execução de sua agenda em médio e longo prazo (OEI, 2003a; UNESCO; CONSED, 2007; BANCO MUNDIAL, [2011?]). Dale (2004) refere-se a uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” que, entretanto, não significa sua efetivação plenamente por todos os países. Dale entende que as organizações multilaterais representam “uma alteração qualitativa na natureza das relações entre os Estados e as forças supranacionais” e têm em vista a consecução de “solução” para os problemas comuns do mundo globalizado, aparentemente sem fronteiras. (DALE, 2004, p. 436). Entretanto, o projeto internacional capitalista é diferentemente apropriado segundo as conjunturas locais. Conforme demonstrado por Triches (2010), os elementos que comprovam este consenso podem ser encontrados em documentos de OM ou em trabalhos publicados por seus intelectuais que, muitas vezes, estão vinculados ao aparelho estatal de diferentes países, empresas, organizações não governamentais, instituições de ensino, fundações, entre outros espaços.

O consenso que se busca construir ou consolidar é o de que a pobreza se origina na falta de escolarização de boa qualidade e a solução para esse problema encontrar-se-ia na própria escola. Entendemos por consenso, de acordo com Gramsci (1989, p. 18), as “características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular”. Para Gramsci (1989, p. 11), ele se efetiva pela adesão

[...] ‘espontâne[a]’ dad[a] pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção.

A adesão ao ideário capitalista pode ser consciente e voluntária ou inconsciente⁶. Neste processo, o intelectual é fundamental para que uma concepção de mundo, própria de uma classe, torne-se hegemônica. O intelectual orgânico ordena a visão de mundo de uma classe em detrimento dos interesses de outra classe (GRAMSCI, 1989). A hegemonia obtida pelos interesses burgueses em relação ao seu projeto educacional está ligada às ações pretensamente “humanizadoras” do capitalismo. Não se pode perder de vista que “as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Organizações multilaterais têm comemorado nos últimos anos o consenso estabelecido no Brasil e na América Latina, afirmando que *se observan una serie de características compartidas en las reformas curriculares de los países de América Latina que [...] dan cuenta de la aplicación de la mayoría de los principios y estrategias planteados en esta etapa [...] (UNESCO, 2000, p. 67; 121) e que há um grande empeño puesto en que los docentes se “perfeccionen”, “reconviertan”, “actualicen” (OEI, 2003b, p. 1).*

Por sua vez, o Banco Mundial (BM) (2010b), em documento sobre a agenda para os professores brasileiros, considera haver no país um compromisso amplo e positivo para melhorar a educação nacional, mencionando explicitamente o *Compromisso Todos Pela Educação* e o crescente número de grupos industriais que estão investindo em escolas.

Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 51-52) afirmam que o BM, a partir dos anos 1960, foi uma “agência fulcral no âmbito do desenvolvimento”,

6 Quando não se consegue o “consenso espontâneo” as mudanças são impostas por meio da “coerção estatal”, pela força física ou legal (GRAMSCI, 1989).

pois canalizou recursos dos países ricos para a África e a América Latina investindo em projetos de combate à pobreza e à injustiça social. O BM tinha ainda outras duas funções: “importante papel educador para os governos periféricos” e “formar intelectuais capazes de disseminar tais ideias [...]”. Tratava-se de modelar uma determinada visão de Estado e de gestão pública”, fortalecendo o sentimento aparente de paz, consentimento e harmonia. Essa foi também estratégia de outras OM. (TRICHES, 2010).

Verdugo (1996, p. 70), em artigo publicado no Boletim do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), ligado à UNESCO, afirma que a educação e a escola *deben responder a los desafios del nuevo contexto económico internacional*. Complementa essa posição o pensamento da ex-presidenta do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) no Brasil, Helena Bomeny (BOMENY, 2000, p. 17), ao argumentar que a educação é “o principal instrumento para o crescimento da economia, aumento de produtividade, além de propiciar a superação ou ao menos a diminuição do abismo interno da pobreza e o fosso externo que separa os países desenvolvidos daqueles em vias de desenvolvimento”.

O Banco Mundial (1999, p. 5) comete o disparate de dizer que “existe uma estreita articulação entre a natureza da formação e da carreira docente e a estrutura econômica e social do país”. Para Rodriguez, Dahlman e Salmi (2008, p. 28),

O Brasil não pode mais ignorar a economia do conhecimento – e isto não está ocorrendo. Um constante diálogo nacional discute reformas para apoiar o forte desempenho macroeconômico [...] e adequar os sistemas educacionais ineficientes e desiguais, que não estão produzindo o tipo de capital humano necessário à competitividade global de hoje.

A mesma analogia é feita em documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) (UNESCO; CONSED, 2007, p. 11) que considera que “as iniquidades em educação reproduzem em grande medida as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e espaciais (urbano/rural) que caracterizam as sociedades

da região”. Em outro documento da mesma organização (UNESCO, 2007, p. 8), lê-se que *es preciso reflexionar sobre cómo la educación puede contribuir al crecimiento económico, reducir las desigualdades, promover la movilidad social y ayudar a convivir en la diversidad [...]*.

Os excertos exibem a preocupação com as implicações da educação sobre a economia. A relação estabelecida entre ambas é de “mão única”, isto é, imputa-se a educação a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico da sociedade e pela superação da desigualdade, bem como ao indivíduo por suas precárias condições de reprodução da vida. Shiroma, Campos e Garcia (2005) chamam a atenção para estratégias discursivas presentes em documentos de política educacional, como esta da convocação do professor, para atuar no desenvolvimento econômico. Assinalam que as práticas empresariais são consideradas modelo a ser seguido:

Paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração. Somam-se à “lista das palavras mais usadas” vocábulos como monitoramento, gerenciar, avaliar, caracterizando a “linguagem da implementação” das medidas recomendadas. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 11)

Propaga-se a ladainha de que por meio da educação o sujeito ascenderá socialmente. Shiroma e Evangelista (2003, p. 3), ao analisarem a década de 1990, afirmavam que este tipo de discurso representava o artifício de “construir tanto a noção de crise educacional quanto a de sua autossolução. Ou seja, uma educação que se redimiria a si própria”. Um ano mais tarde, as autoras assinalaram que “o que parece estar em causa é precisamente a gestão da crise social pela construção do professor e da escola como ‘gerentes’ dessa mesma crise, [...] destinada a construir a desejada aparência de ‘poder do professor’”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 527).

Esse debate em relação aos professores está posto no âmbito da reforma educacional desde meados da década de 1990. Lella (1999, p. 1), na ocasião consultor da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), assinalava que constituía “*una condición de posibilidad nodal de tales reformas la participación activa y creativa del personal docente, con actitudes y competencias específicas*”. Desse ponto de vista, os

professores são vistos como campo de tensão, pois *“el tema de los docentes sobresale como uno de los más críticos y un tema pendiente en todos los países de la región”*. (UNESCO, 2000, p. 134).

Por sua vez, Torres (2001, p. 22) conclamava *“organizaciones docentes, universidades, ONGs, empresa privada, iglesias, ciudadanía en general”* para se co-responsabilizarem pela formação docente. Vaillant (2004, p. 6), consultora de várias OM, concorda com essa perspectiva: *“[...] es uno de los problemas más difíciles enfrentados por los gobiernos y las sociedades por sus implicancias políticas, ideológicas y financieras*. Posteriormente, afirmou que *“transformar a educação e reinventar o modelo de docência são tarefas sociais, coletivas, que envolvem o Estado, os professores e toda a sociedade”*. (VAILLANT, 2005, p. 51). Além disso, o *Relatório McKinsey* (MCKINSEY, 2008, p. 10) refere, na Lição 1, que *“a qualidade de um sistema educacional está diretamente relacionada à qualidade dos professores”*⁷.

O discurso que responsabiliza os docentes pela solução de problemas relativos à pobreza, sob o signo do empoderamento, expõe a desqualificação operada contra ele. Resulta disso o descrédito da formação e do profissional atual, indicado como ultrapassado e fracassado frente às demandas do prometido e inevitável “novo” mundo. Evangelista (2001), referindo-se às políticas e às diretrizes de formação de professores da década de 1990, denunciou essa estratégia discursiva: professor “novo” *versus* professor “tradicional”. Segundo ela, o que está posto pelas políticas é que

[...] se há um ‘novo’ professor, há um ‘tradicional’ a ser descartado: restrito à sala de aula; prescritivo; não investigador; distanciado da prática; sem domínio das tecnologias; sem capacidade de gerir e atribuir sentido ao conhecimento; desqualificado para atender as diferenças de sua clientela – crianças, jovens e adultos; crente no voluntariado. A essa contrapõe-se o desejado, ‘novo’ e ‘profissional’. (EVANGELISTA, 2001, p. 15) [negrito no original].

7

McKinsey e Company, Inc. é uma empresa norte-americana de consultoria em gestão global que se concentra na resolução de questões que preocupam os gestores sêniores. É conselheira de empresas, governos e instituições de vários países.

Para propagar essas ideias, alguns eventos foram realizados no Brasil sobre a profissão docente, especialmente a partir dos anos 2000, promovidos por OM, destacando-se a Conferência Regional “O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades” (REGO; MELLO, 2002); o Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente (UNESCO; CONSED, 2007); o 1.º Seminário Internacional dos Grupos de Pesquisa da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente (FCC, 2011)⁸ e o Congresso Internacional “Educação: uma Agenda Urgente” (TPE, 2011). Além de eventos, algumas pesquisas sobre o perfil e formação dos professores foram publicadas nos últimos anos por OM ou por empresas e instituições nacionais a elas vinculadas, como os livros *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006) e *Professores do Brasil: impasses e desafios* (UNESCO; GATTI; BARRETO, 2009). Publicou-se ainda o relatório *Atratividade da carreira docente no Brasil – relatório preliminar* (FCC, 2009). No final de 2012, a UNESCO lançou a iniciativa *Educação em Primeiro Lugar*, apoiada por Ban Ki-moon, Secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Nas palavras do Secretário-geral, “quando colocamos a educação em primeiro lugar, nós podemos reduzir a pobreza e a fome, acabar com o desperdício de talentos em potencial e esperar por sociedades mais fortes e melhores para todos.” (UNESCO, 2013).

A divulgação de *slogans*, como o que dá título a esse capítulo, induz, de imediato, a um desprestígio dos sujeitos que escolhem ou escolheram a profissão, da formação, da atuação e da carreira docente (OCDE, 2006). Divulga-se que as consequências dessa situação aparecem nos resultados das avaliações nacionais e internacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), entre outros. Mello (2005, p. 26) – consultora do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do BM entre 1993-1996 e, atualmente, da UNESCO –, alegou que os docentes “são parte do problema por causa do despreparo, do corporativismo, da acomodação a uma carreira que expulsa os melhores”. Vaillant (2005, p. 47) se excede ao afirmar que “a formação docente tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação”.

8 Evento realizado entre 15 a 17/08/11, na Fundação Carlos Chagas (FCC), em São Paulo. Teve por objetivo “aprofundar um projeto de pesquisa conjunto sobre o trabalho do professor [...]” entre a UNESCO e a Fundação. (TPE, 2011).

No caso do BM, seu posicionamento sobre os docentes não sofreu alterações substantivas entre fim da década de 1990 e final da década de 2000: em 1999, afirmavam que “as raízes do problema [estavam] na formação dos docentes, tanto em sua etapa inicial como durante toda a sua carreira profissional [...]” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 5); em 2008, seus intelectuais acusavam a formação dos professores de treiná-los “na filosofia em vez de na prática de ensino”, centrada na memorização e repetição e por não haver “penalidades nem recompensas para o desempenho do professor e menos ainda para o aprendizado do aluno”. (RODRIGUEZ; DAHLMAN; SALMI, 2008, p. 39; 185).

As reformas educacionais deflagradas ao longo das duas últimas décadas e suas sucessivas alterações foram analisadas por Neves e Martins (2010, p. 37) que alertam para o fato de que estamos vivenciando uma tentativa de “reeducação escolar e política”, denominada “repolitização da política” que induz a uma redução dos

níveis de consciência política coletiva das várias frações da classe trabalhadora, impulsiona seus intelectuais coletivos a pautarem suas agendas políticas por demandas que, embora realizem mudanças parciais nas condições de trabalho e de vida das classes dominadas, mantêm praticamente inalteradas as relações de exploração e de expropriação concernentes às relações sociais capitalistas.

Mészáros (2005, p. 62) esclarece que

as ‘reformas’, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade. [...] Pois os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao *sistema como um todo*, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz.

Na avaliação do BM (2010a, p. 2), o MEC do Brasil se destaca por sua “forte função normativa” que tem levado a “novos padrões para professores, programas de formação profissional de professores de mais alta qualidade, e seleção de livros escolares”. Quanto aos padrões ideais de docentes, é desejável: que seja

líder, “investigador” e colaborador na gestão escolar; que trabalhe com a diversidade na perspectiva da “escola inclusiva”; que tenha conhecimento e explore conteúdos artísticos, corporais, valores éticos, afetivos e morais; que se disponha a aceitar o desafio de um novo papel; seja reflexivo, flexível, comprometido com as mudanças, protagonista, crítico de sua prática, autônomo, criativo, solucionador de problemas, comprometido com a comunidade, mobilizador de recursos, que tenha preocupação com as questões ambientais, que saiba trabalhar eficazmente em equipe e que tenha capacidade de aprender e lidar com novas habilidades (UNESCO; OEA; MERCOSUL, 2003; OEI, 2003a; UNESCO, 2006; UNESCO, 2007; UNESCO; CONSED, 2007; BANCO MUNDIAL, 2010b). Com essas características e competências, o professor deve viabilizar um

aprendizado ativo que privilegia a flexibilidade do raciocínio, o raciocínio conceitual e a habilidade para solucionar problemas – em outras palavras, as mesmas características necessárias aos trabalhadores adultos para que possam competir em uma economia baseada em conhecimento. (RODRIGUEZ; DAHLMAN; SALMI, 2008, p. 39).

Em síntese, um dos objetivos de tais políticas é que os professores sejam reconvertidos e façam o mesmo com seus alunos, tendo no horizonte adaptá-los às demandas do setor produtivo. Este trabalhador facilitaria a efetivação da ampliação da mais-valia relativa que depende, necessariamente, da produtividade do trabalho que, por sua vez, envolve conhecimento e tecnologia, gestão do trabalho e qualificação da força de trabalho (MARX, 2012). De fato, há um vínculo entre educação e economia. Entretanto, não se pode perder de vista que nesta sociedade esta articulação é de mútua dependência, embora o campo econômico seja determinante em última instância. Para Neves (2004, p. 10),

Daí depreende-se que ela [educação] se configura em meio empregado pela classe dominante e dirigente no Brasil de hoje para que a classe trabalhadora pense minimamente e os que exercem funções intelectuais se tornem, em sua grande maioria, especialistas com reduzida capacidade de elaboração da crítica às relações sociais vigentes.

Os *slogans* em circulação no Brasil obscurecem essas determinações. O ideário que sustenta o projeto histórico subjacente se apoia num conjunto de elementos expressivos das relações capitalistas atuais de produção da existência. Entre eles, ressaltam as tecnologias de informação e comunicação, a microeletrônica, a ênfase sobre áreas específicas do conhecimento escolar, caso da Matemática e das Ciências, a extensa privatização da Educação e da Cultura; a implementação de programas para desenvolvimento do empreendedorismo. Como indicado por Leher (2012, p. 2), “a educação no capitalismo é unilateral, pois tem como pressuposto a divisão social do trabalho que opõe o trabalho intelectual ao trabalho simples (sem esquecer que estes são históricos, tendo seu conteúdo alterado pelo grau do desenvolvimento tecnológico da produção)”.

Na sequência, veremos as estratégias usadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas para dar conta do primeiro desafio proposto pelo BM – e, conforme demonstrado, consensual entre outras organizações e intelectuais –, como uma questão em aberto, apesar das inúmeras ações empreendidas pelos governos.

O QUE O SLOGAN CRIADO PELO ESTADO ESCONDE

A reforma educacional, empreendida a partir dos anos de 1990, respondeu às demandas de novos posicionamentos estatais – caso da reforma do Estado no governo FHC – e à reestruturação econômica capitalista. Segundo Neves e Pronko (2008, p. 25), a efetivação dessa reforma tem se dado com

[...] a ampliação quantitativa dos anos de escolaridade básica e uma organização curricular voltada mais imediatamente para o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma nova sociabilidade das massas trabalhadoras que contribuam para a reprodução ampliada do capital e para a obtenção do seu consentimento ativo para as relações de exploração e dominação burguesas na atualidade.

Para que esta nova sociabilidade e consentimento ativo das massas se efetivassem, outros âmbitos da educação foram contemplados com uma profusão de programas. Destacam-se as ações dirigidas aos professores, tendo em vista sua reconversão, que teve como uma de suas características a ampliação quantitativa da formação (EVANGELISTA, 2009). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996* (BRASIL, 1996), expressa um dos movimentos mais importantes nessa direção, em consonância com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (WCEFA, 1990). O Art. 62 da LDBEN, em sua formulação original, rezava que a formação de docentes para a Educação Básica se daria em nível superior, admitindo-se a formação mínima em nível médio, na modalidade Normal, para o magistério na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Complementava o § 4º, do Art. 87: no prazo de uma década os professores deveriam ter nível superior ou formação em serviço. Como se sabe, essa indicação não se realizou. O § 2º do artigo 3º do *Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999* (BRASIL, 1999) definiu a referida formação “exclusivamente em cursos normais superiores”, então criados. O movimento dos educadores derrubou essa indicação, mantendo-se a formação como atribuições da licenciatura em Pedagogia, do Curso Normal Superior e do Curso Normal em nível médio.

Mais de dez anos passados da LDBEN, o *Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*, instituiu a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* (BRASIL, 2009), assumida como “compromisso público de Estado”. Um dos objetivos dessa política foi o de “ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente, na modalidade presencial” (BRASIL, 2009, p. 2), evidenciando um recuo em relação à formação docente em nível superior, já que, nesse momento, deveria ter se dado na plenitude⁹.

9 Lembra-se que, apesar da determinação legal da formação em nível superior, durante esta primeira década de 2000, o governo federal lançou alguns programas que tinha por finalidade a formação de professores ainda em nível médio e na modalidade de Educação a Distância (EaD), como, por exemplo, o *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil* (PROINFANTIL), iniciado em 2005 e oferecido para professores sem formação atuantes na educação infantil e o *Programa de Formação de Professores em Exercício* (PROFORMAÇÃO), destinado aos docentes em serviço nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou EJA (BRASIL, 2013a; 2013b).

A Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013d), alterou, entre outros, o Art. 62 da LDBEN, repondo a exigência de formação superior para a docência, mas manteve a formação mínima em nível médio, na modalidade normal.

O “compromisso público de Estado” com a formação docente foi motivo de pronunciamento, em 2008, de Dilvo Ristoff, então diretor da Educação Básica da Capes (BRASIL, 2008), eivado de uma crítica à Universidade pública como agência de formação. Afirmou durante a 60ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que existia “um *apartheid*” e falta de diálogo entre *campi* universitários e escolas básicas, entre professores do Ensino Superior e docentes da Educação Básica. Para ele,

[...] a formação do professor nas licenciaturas não acontece para atender as necessidades da escola. O que se forma é o químico e não o professor de química, o físico e não o professor de física, o biólogo e não o professor de biologia. Enquanto este *apartheid* continuar, a formação do professor continuará sendo um rótulo, um título sem conexão com as demandas da escola. (BRASIL, 2008)

A matéria, divulgada pelo portal do MEC, oferecia informações que atestariam o compromisso público de transformar essa realidade por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007), dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) (BRASIL, 2013c) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2006b), exemplos de “investimentos expressivos que vão promover uma expansão significativa na formação de professores” (BRASIL, 2008). Para Ristoff, essas ações tinham em vista “pagar a dívida” com a Educação Básica “em 10 anos”: “Quando [tivermos] pago esta dívida educacional, o Brasil estará pronto para assumir o seu papel entre os líderes mundiais nas artes, nas ciências e nas tecnologias de ponta”. (BRASIL, 2008).

Aparentemente, o MEC tem dado centralidade aos professores e à sua formação no âmbito da regulamentação; contudo, isso não se constata nos números recentes publicados pelo próprio governo federal. No *Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica* de

2011 (BRASIL, 2012), encontramos uma comparação dos números dos professores formados entre 2007 e 2011.

Quadro 1: Total de professores da Educação Básica no Brasil, por titulação, 2007-2011

		2007		2011	
TOTAL DE PROFESSORES		1.878.284		2.039.261	
Titulação (%)					
Ensino Fundamental incompleto		0,2		0,2	
Ensino Fundamental completo		0,6		0,4	
Ensino Médio	Normal/ Magistério	30,8	25,3	25,4	19,0
Ensino Superior		68,4		74,0	

Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2011 (BRASIL, 2012)

Vemos um aumento na quantidade de professores da Educação Básica de pouco mais de 8,5% em quatro anos. No que tange à formação em nível superior, o aumento foi de 5,6%. Ainda temos professores que não concluíram o Ensino Fundamental – mais de 4.000 em 2011, mais que em 2007. De outro lado, nem todos os professores com Ensino Médio o fizeram na modalidade Normal.

O *Relatório* permite compararmos o nível de atuação e a titulação. No ano de 2011, na Educação Infantil, 43,1% dos professores não possuíam formação superior; nos anos iniciais do Ensino Fundamental 31,8%; nos anos finais do Ensino Fundamental 15,8% e no Ensino Médio 5,9%. (BRASIL, 2012, p. 38). Ou seja, nas etapas iniciais da escolarização, menor é a titulação dos professores, ferindo a legislação em relação à formação mínima exigida. Os “380 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica” matriculados na educação superior significam, para o MEC, que “está em curso um processo de melhoria da qualificação dos professores em exercício na educação básica” (BRASIL, 2012, p. 36). Tal afirmação requer certo cuidado, pois dos 380.669 professores da Educação Básica matriculados no Ensino Superior (ES), 204.044 estão em cursos presenciais (54%) e 176.625 na modalidade de Educação a Distância (EaD) (46%). Desse mesmo total, 130.314 (34%) estão em instituições públicas, contra 250.355 em instituições privadas (66%).

Outro dado que merece atenção se refere ao tipo de curso frequentado pelos professores: 83% estão matriculados em cursos nas áreas de conhecimento da Educação Básica (letras, geografia, história, física, matemática etc.), porém os dados não permitem afirmar se em cursos de licenciatura ou bacharelado; os outros 17% estão matriculados em cursos fora da área da educação – 10.926 estão em cursos de Direito (9.484 em instituições privadas); 7.429 em Administração (4.980 em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas); 4.122 em Engenharia (2.116 em IES privadas); 3.611 em Psicologia (3.146 em privadas) e 30.253 em outros não identificados¹⁰ (desses, 16.504 matrículas em instituições privadas). (BRASIL, 2012, p. 38). Há, pois, grande quantidade de professores – 65.291 – em cursos não diretamente ligados à docência.

No caso dos cursos na área da educação, o maior número de matrículas está no de Pedagogia, 185.074 (49% do total), seguido pelos cursos de Letras, 43.605 professores, Matemática, 18.487, e História, com 13.195 matrículas. (BRASIL, 2012). Quanto ao curso de Pedagogia, do total de professores que exercem a docência (185.074), 146.825 estão matriculados em instituições privadas (79%). Nessas instituições, 60% dos professores frequentam a modalidade EaD. Com exceção da licenciatura de Pedagogia, nenhuma outra tem mais que 50% de suas matrículas em EaD. (BRASIL, 2012). Duas conclusões são óbvias: a predominância da formação em instituições privadas evidencia que a formação inicial é financiada pelos próprios professores, a exemplo da formação continuada; rompeu-se o compromisso de formação docente preferencialmente na forma presencial.

No caso da EaD, no Colóquio Formação dos Professores da Educação a Distância, realizado durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, o então Secretário da Educação a Distância do MEC, Carlos Eduardo Bielschowsky, afirmou estar “promovendo uma mudança significativa no quadro da educação brasileira, dando a esses professores uma oportunidade de formação” (BRASIL, 2010b). Em 2007 essa tendência foi claramente assumida por intelectuais do

10 O MEC informa que esse número “inclui todos os docentes da educação básica, inclusive auxiliares de ensino na educação infantil, atendimento educacional especializado (AEE) e atendimento complementar. O mesmo docente matriculado em mais de um curso foi computado em cada um deles.” (BRASIL, 2012, p. 38).

MEC, quando, no documento oficial *Escassez de professores no Ensino Médio*: propostas estruturais e emergenciais, publicado pelo MEC, lê-se: “Não dá para enfrentar a falta de professores no Ensino Médio sem colocar na agenda os novos meios de comunicação, principalmente devido ao grande *déficit* atual e às dimensões continentais do Brasil, mas é preciso verificar e garantir o sucesso e a eficiência desses métodos.” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 22)¹¹.

Ainda quanto aos dados, Na Tabela 2, ampliamos a análise dos números de matrículas no Curso de Pedagogia no Brasil para além dos professores que atuam na Educação Básica e identificamos a mesma tendência.

Tabela 1: Matrículas em Cursos de Graduação em Pedagogia no Brasil, segundo natureza jurídica e modalidade, 2010

	Total	NATUREZA JURÍDICA		MODALIDADE	
		Público	Privado	Presencial	EaD
Total	570.829	127.455	443.374	297.581	273.248
				Público = 93.886	Público = 33.569
				Privado = 203.695	Privado = 239.679

Fonte: BRASIL. Sinopse da Educação Superior, 2010 (BRASIL, 2010a).

Os números indicam a lógica perversa das políticas de formação de professores. A formação é um nicho de mercado para instituições privadas, além de ser campo de consumo de toda espécie de materiais didáticos e de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A dívida do governo com os professores é paga sob a forma de políticas precárias, com repasse de responsabilidades para o setor privado, o que compromete o dinheiro público com o mercado do conhecimento. (NEVES; PRONKO, 2008). Reforça-se tal perspectiva quando o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, afirmou em 2009 que o objetivo do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação

11 É interessante demarcar que no relatório produzido para o MEC indicou-se como soluções emergenciais para a carência de professores para o Ensino Médio: contratação de profissionais liberais como docentes, aproveitamento emergencial de alunos de licenciatura, bolsas de estudos para alunos carentes em escolas da rede privada, incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores, incentivo para professores aposentados retornarem às atividades docentes, contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas e uso complementar de telesalas. (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

Básica Sistema Nacional “é dar a todos os professores em exercício condições de obter um diploma específico na sua área de formação.” (BRASIL, 2009b).

As evidências dessa política perversa não impedem o MEC de tentar criar a imagem da docência como profissão promissora, reconhecida socialmente. Recentemente, o Ministro afirmou, em frase lapidar dirigida ao Grupo de Líderes Empresariais (LIDE)¹², que o “professor é o maior agente multiplicador de qualquer ação, ele é peça fundamental para a qualidade”. Exortava o Lide à parceria com o governo tendo em vista arregimentar seu apoio à formação docente (PORTAL PLANETA UNIVERSITÁRIO, 2013). Para Freitas (2011, p. 5)

Os reformadores empresariais entendem que a escola é boa quando os alunos têm notas altas em português e matemática – no máximo incluindo ciências. Esta concepção de educação centra a ação da escola no desenvolvimento de um aspecto do ser humano – a habilidade cognitiva.

De acordo com Mercadante, o encontro com o Lide “registrou recorde de perguntas e de presença, um ótimo indicador de interesse [...]”. “Isso mostra que o Brasil realmente está debatendo a educação, que a educação realmente está na pauta.” (PORTAL PLANETA UNIVERSITÁRIO, 2013)¹³. Entenda-se por Brasil os empresários e por

12 “LIDE é uma organização de caráter privado, que reúne empresários em nove países e quatro continentes. O LIDE debate o fortalecimento da livre iniciativa do desenvolvimento econômico e social, assim como a defesa dos princípios éticos de governança corporativa no setor público e privado. Fundado no Brasil, em 2003, o LIDE é formado por líderes empresariais de corporações nacionais e internacionais, que promove a integração entre empresas, organizações e entidades privadas, por meio de programas de debates, fóruns e iniciativas de apoio à sustentabilidade, educação e responsabilidade social. O LIDE reúne lideranças que acreditam no fortalecimento da livre iniciativa no Brasil e no mundo.” De seu Comitê diretivo participam, por exemplo, Celso Lafer e Roberto Klabin. Osmar Zogbi é presidente da LIDE Educação. No *site*, afirma-se que o LIDE “Contribui com a resolução de um dos problemas mais críticos do Brasil: a Educação. Em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), tem como meta eliminar o analfabetismo no País”. Zogbi é “Empresário com 40 anos de experiência no Setor de Celulose e Papel, foi presidente da Ripasa e da Associação Brasileira de Celulose e Papel. Preside, atualmente, a EcoBrasil Florestas e a EAZ Participações.” (LIDE, 2013).

13 A matéria encaminhada pela *Assessoria de Comunicação Social* do MEC informa que “O ministro da Educação, Aloizio Mercadante, sugeriu a empresários que

interesse o do capital. Iasi (2013) cita uma passagem exemplar desse espírito de coesão, oferecida pelo então candidato à vice-presidência da República, Michel Temer, por ocasião de uma discussão com investidores estrangeiros na qual

[...] declarou que o país estava pronto para receber investimentos, uma vez que se trata de um país “internamente pacificado”, no qual se “os movimentos sociais não estivessem pacificados, se os setores políticos não estivessem pacificados, [...] se aqueles mais pobres não estivessem pacificados [...] isto geraria uma insegurança. (*Folha de S. Paulo*, São Paulo, 27 ago.2010, caderno A, p. 8 apud IASI, 2013, p. 287)”.

Ainda quanto à formação docente, em 2011, no I Encontro Nacional do Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR), o então Ministro da Educação, Haddad, afirmava que “quem quiser ser professor vai ser financiado pelo poder público, mesmo que seja numa instituição particular”. Com a mesma sutileza o atual Ministro, Mercadante, em 2013, em audiência na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, revelou que,

[...] preocupado com a baixa procura por cursos superiores de licenciatura em física, química, matemática e biologia, o Ministério da Educação (MEC) elabora um programa para, desde o ensino médio, atrair para essas áreas os estudantes que querem ser professores. A proposta, ainda em construção, prevê parceria com universidades e também a oferta de bolsas de auxílio. (CORREIO BRASILIENSE, 2013).

A política de incentivo aos professores por parte do Ministério tem ocorrido via bolsas, vinculadas a inúmeros programas. Ademais, na mesma ocasião, o Ministro afirmou ainda ser “preciso estimular a

firmem parcerias com o MEC para estimular iniciativas destinadas à formação de professores. Em palestra proferida na tarde de segunda-feira, 8, em São Paulo, durante debate promovido pelo Grupo de Líderes Empresariais (LIDE), o ministro destacou a importância da contribuição do empresariado no apoio à formação docente, que é, segundo Mercadante, chave no processo educacional. [...] O encontro reuniu mais de 300 empresários de diversos setores. Quanto à importância de o empresariado participar do debate educacional, Mercadante comemorou o fato de o tema ser foco de interesse crescente [...]” (PORTAL PLANETA UNIVERSITÁRIO, 2013).

vocação (sic!) de professor. Temos o problema salarial, de carreira, mas há também o problema de despertar o interesse pela educação desde cedo e valorizar quem tem esse interesse.” (CORREIO BRASILIENSE, 2013).

Não foi outro o sentido do discurso da presidenta da República Dilma Roussef à Nação em primeiro de maio de 2013: “Somente a pressão de todos vai fazer os governos, as empresas, as igrejas, os sindicatos, em suma, toda a sociedade trabalhar ainda mais pela educação” (ROUSSEF, 2013). A articulação proposta por Roussef (2013) sintetiza o *slogan* “Brasil, pátria educadora!”. Alheia talvez aos gravíssimos problemas que atingem a escola e o trabalho docente – e, por consequência, a população brasileira, mas muito diretamente os trabalhadores –, não se constrangeu ao afirmar que “Somente sua dedicação de mestre fará você, professor, superar as dificuldades que enfrenta”.

O “poder baseado na dedicação” atribuído ao professor nas políticas públicas para a área educacional levou Triches (2010, p. 36) a criticar a posição política do Estado, não declarada, de que ele deveria tornar-se um *superprofessor*, cujas excessivas atribuições não encontram correspondência nem em sua formação, nem em suas condições de trabalho. A autora, ao analisar as atuais diretrizes curriculares para o curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006a), articuladas às indicações de OM, afirma que quatro elementos compõem o *superprofessor*, implícitos no *slogan* “a profissão que pode mudar um país”:

O primeiro diz respeito ao processo de reconversão ao qual se pretende submetê-lo, propondo-se que se abandone o professor tradicional e adira ao “novo” professor, isto é, multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito as tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendendo ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica as determinações de sua própria condição de professor. [...] O segundo elemento, articulado ao primeiro, refere-se ao alargamento do campo de atuação pela multiplicação de suas funções e pela ampliação das competências que dele se espera. O terceiro relaciona-se à ampliação dos conteúdos da formação, resultando em um currículo inchado, restringindo-se o tempo e a qualidade da formação. Nesse caso, discussões teóricas verticalizadas

tornam-se supérfluas. O quarto elemento vincula-se a uma imprecisão na definição do ser professor. (TRICHES, 2010, p. 151).

Considera ainda que, “contraditoriamente, ao se constituir como *superprofessor*, ele é constituído como professor-*instrumento* [...]” cujo objetivo seria o de transformá-lo em colaborador para “a manutenção da hegemonia burguesa”. (TRICHES, 2010, p. 36). Este tipo de conclamação coloca o professor como instrumento da política estatal e o estereotipa como um *superprofessor*, responsabilizando-o por questões além da sua função.

Conquanto análises como a acima tenham sido feitas, a posição do Ministério é a de que as várias licenciaturas deveriam ser reformadas, a exemplo da que ocorreu no Curso de Pedagogia: “É indispensável, por conseguinte, a revisão dos currículos das licenciaturas plenas – como já se fez com o curso de Pedagogia – e a criação de licenciaturas abrangentes (licenciaturas por área).” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 19). A lógica da reforma proposta seria a da “formação de professores ‘polivalentes’, a princípio, em nível das universidades mantidas pelo Poder Público.” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 21).

Evidencia-se que a pertinência das políticas do Governo Federal para a formação docente deve ser interrogada. Os números apresentados permitem perguntarmos pelo sentido da formação docente no Brasil. Claro está que tais políticas têm em vista o estreito preparo da “força de trabalho”, esclarecendo-se, assim, o que Mészáros (2005, p. 45) assinalou acerca das instituições formais de educação: “Uma das funções principais da educação formal das nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Mas o mesmo autor chama a atenção para o fato de que essa é apenas uma parte de suas funções: “Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper com a ordem do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio, como também na sociedade como um todo” (MÉSZÁROS, 2005, p. 59). Portanto, a escola pode ter papel importante rumo a uma “educação para além do capital”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da documentação permite afirmar que a preocupação, de OM, de organizações, do Estado e dos intelectuais envolvidos na construção desse ideário, marcado pela ambiguidade, pela dualidade e pela ubiquidade é a de criar um consenso em que se torna imperativo tomar o professor como sujeito necessário e estratégico para amenizar os problemas sociais e humanizar a ordem capitalista. Neves e Martins (2010, p. 37) assinalam que tais ações e investimentos representam um artifício de “redução escolar e política” da sociedade que, tendo por objetivo

[...] reduzir os níveis de consciência política coletiva das várias frações da classe trabalhadora, impulsiona seus intelectuais coletivos a pautarem suas agendas políticas por demandas que, embora realizem mudanças parciais nas condições de trabalho e de vida das classes dominadas, mantêm praticamente inalteradas as relações de exploração e de expropriação concernentes às relações sociais capitalistas.

Essa abordagem da formação e do trabalho docente teve seu impulso no Brasil no início dos anos de 1990, entretanto, foi a partir da primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República (1995-2002) que se desenvolveu um conjunto de ações tendo em vista a “reforma educacional”¹⁴.

Para que essa reforma se consolidasse, era necessário reconverter o professor; torná-lo um sujeito que, diante de todos os problemas, fizesse a “diferença”. Contudo, essa diretriz não se realizou plenamente, embora sua formulação em geral tenha obtido larga concordância. O excerto que segue é elucidativo: “O *design* e a implementação das reformas da educação geralmente encontram restrições políticas pelo caminho, dentre elas, por exemplo, a resistência dos sindicatos dos

14 A introdução do neoliberalismo no Brasil ocorreu, como se sabe, no Governo Collor, no início dos anos de 1990. Em termos educacionais, porém, foi no Governo FHC que a reforma se consolidou.

professores e de funcionários públicos em órgãos da educação [...]” (BANCO MUNDIAL, 2010c, p. 15).

O tema da reforma foi, portanto, retomado. Na *Estrategia de Educación 2020* (BANCO MUNDIAL, 2011a) “aprendizagem para todos” é o grande norte e para alcançá-lo o Banco “canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global.” (BANCO MUNDIAL, 2011b, p. 5) De sua ótica, o Brasil operou uma “revolução na gestão educacional”, conseguiu “grandes avanços educacionais nos últimos 15 anos e elegeu como objetivo audacioso alcançar os níveis de qualidade da OCDE até 2021.” (BANCO MUNDIAL, 2011b, p. 13).

A reforma demandada, de fato, trata apenas dos novos passos a serem dados na mesma direção¹⁵. No que tange à formação docente, uma parte da cantilena é repetida: menos cursos teóricos, mais programas de treinamento, mais vídeos com aulas, mais exercícios práticos, mais técnicas de gerenciamento de classe, mais materiais didáticos, mais engajamento docente e mais observação de práticas exitosas.

15 No documento *Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial. Versión preliminar del resumen*, o Banco Mundial (BM) apresenta diretrizes para uma reforma. São dois os pressupostos: a educação é fundamental para o desenvolvimento de uma nação e a aprendizagem é para todos (o slogan anterior era “Educação para Todos”). Desses pressupostos decorreriam reformas respaldadas pelo BM tendo em vista fortalecer os sistemas educativos nos vários países, incrementar o uso adequado de recursos públicos, apoiar financiamentos para a educação, ajudar o desenvolvimento de uma base de conhecimentos com dados relativos às políticas que têm êxito e que não têm e formular novo conceito de “sistema de ensino” pela inclusão de instituições empresariais e outras formas de organização, assim como pessoas. (BANCO MUNDIAL, 2011a, p. 3). Na *Nota de Conceitos sobre a Estratégia para o Setor da Educação 2020* o BM reafirma seu *slogan* central: aprendizagem para todos segundo a necessidade e a capacidade de cada um. O alcance dessa proposta demanda, da ótica do Banco, 1) orientação do sistema para viabilizar aprendizagem para todos; 2) financiamento baseado em resultados; 3) enfoque multissetorial para o desenvolvimento educacional; 4) compromisso de fomentar a educação tendo em vista: a) investimento no crescimento a longo prazo e b) redução da pobreza, melhora da vida das pessoas. As prioridades elencadas são: vincular novamente a educação à agenda de desenvolvimento; apoiar maior acesso equitativo à educação; assegurar melhor aprendizagem e melhor aquisição de aptidões; apoiar investimentos para fortalecer os sistemas educacionais e abordagem sistêmica no trato da Educação. As duas últimas são novidades em relação às estratégias anteriores.

A continuidade da agenda capitalista global em termos nacionais, encontrada no documento do Banco Mundial *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos* (BANCO MUNDIAL, 2010a, p. 6), compõe-se de quatro desafios centrais para a educação 2010-2020: “melhorar a qualidade dos professores, garantir o desenvolvimento infantil das crianças mais vulneráveis, construir um sistema de ensino médio de classe mundial e maximizar o impacto das políticas federais de educação básica”. Para a agência, os mais de 5.500 sistemas de ensino fazem do Brasil um “laboratório de ação educacional” na medida em que oferece um vasto campo de observação de práticas educacionais exitosas que devem ser localizadas e difundidas, tendo em vista que “poucos outros países do mundo têm a mesma escala, alcance e criatividade de ação política que se encontra hoje no Brasil”. Por essa razão, dever-se-ia aproveitar o laboratório “através de avaliações de impacto de programas inovadores e promoção de políticas e práticas com base em eficiência.” (BANCO MUNDIAL, 2010a, p. 8). A suposta qualidade que emergiria desse laboratório serviria de base para a transformação da educação, tornando-a de nível mundial. Neste caldeirão, pululariam as boas práticas a serem pinçadas e reproduzidas no Brasil, e no mundo!

Desta forma, há um discurso hegemônico entre Organizações Multilaterais e Estado que demonstra “uma tendência crescente à homogeneização das políticas em nível mundial.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 2). Estamos frente, como assinalado, à “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES et al., 2005, 2010) para a qual interessa a permanência das relações de exploração e maximização dos lucros, ou seja, para que ocorra a internalização da lógica do capital (MÉSZÁROS, 2005).

Para Fontes (2012, p. 30), essa espécie de formulação contou “com uma esquerda que, formada na luta de classes e ágil na retórica, abandonou seu campo original e se oferece como a melhor qualificada para essa conversão”. Segundo Neves et al. (2005; 2010), é preciso usar a formação e o trabalho docente para colaborar com a permanência das relações de exploração e maximização dos lucros, para manter o capitalismo incontestado.

A tarefa proposta é intrinsecamente irrealizável, posto que a mudança do país – qualquer que seja – não está na esfera de atuação do

professor, nem como criação nem como solução. Paradoxalmente, o apelo ao professor não significa sua valorização social, mas sua desqualificação nos planos discursivo e material. Compõe tal apelo a ideia de ausência – estaria ausente no professor mais vontade de ensinar; capacidade de refletir sobre sua prática; boa formação inicial; mobilização; investimento na formação continuada; implementar a política governamental... A lista das incapacidades do professor elencadas pelos reformadores é longa. Não raro, estão ausentes dessas preleções as condições materiais do trabalho e da existência do professor.

Seus detratores e a avaliação preconceituosa sobre os docentes e pretendentes ao magistério, desconsideram que os professores são oriundos de escolas abandonadas pelo Estado, como eles, precisamente por serem altamente estratégicas para o capital. Nas palavras de Neves e Pronko (2008, p. 52) “a escola brasileira foi se direcionando também para a formação de subjetividades coletivas, com vistas à construção de um amplo consenso social em torno da concepção de mundo burguesa em tempos de novo imperialismo”.

Se em oposição ao velho professor o novo precisa ser alimentado – polivalente, flexível, inclusivo, tolerante, inovador, tecnológico, responsabilizado pelo resultado de sua ação educativa e pela empregabilidade de seus alunos – é precisamente essa a contradição, objetiva e concreta, a ser explorada se quisermos consolidar a hegemonia do trabalho. Se podemos afirmar que, em última instância, pede-se ao professor que seja produtor de sua própria alienação, afirmamos também que esse pedido petulante possa ser respondido, posto que há um “fantasma a rondá-lo”, expresso nas palavras de Fontes (2012, p. 30):

Os valores não desapareceram sob os grotões ou nas grandes cidades. É por existirem que a conversão é necessária. No entanto, esse é um jogo perigoso. O reservatório transbordante de capitais e de energias reconvertidas não pode assegurar essa forma de política hoje hegemônica. A crise ronda. Pode retomar formas truculentas, como a ascensão de uma velha direita na Europa; pode se defrontar com o recrudescimento das verdadeiras lutas de classes, agora dispostas a destruir esse dique.

O *slogan* que dá título a esse capítulo – a profissão que pode mudar um país –, como afirmamos, é ludibrioso e integra um discurso emblemático e ideológico. Os bordões elencados expressam o tratamento dado ao professor das instituições públicas, cujas incumbências, tais como produzir um país mais justo, democrático, forte economicamente, sem miséria, tolerante, carinhoso, entre outras, configuram um processo de superresponsabilização dos professores pelos problemas brasileiros. Despolitiza-se sua inserção social e se obscurece tanto a origem dos problemas econômicos quanto suas possíveis soluções, ambas implicadas organicamente na relação capital-trabalho.

Não imaginemos, entretanto, que somos todos indiferentes ao que sucede conosco, professores. Gramsci (1917) ilumina nosso caminho: “Sou militante, estou vivo, sinto nas consciências viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura que estamos a construir”.

•

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*. Human Development Sector Management Unit and Latin America and the Caribbean Regional Office. December 21, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16156>. Acesso em: 28 jul. 2013.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos*. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011b.

BANCO MUNDIAL. *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos Passos*. Sumário executivo. Brasília, Brasil: Banco Mundial, 2010a.

BANCO MUNDIAL. *Banco Mundial: consultas sobre a nova estratégia da educação 2020*. [2011?]. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Strategy_Powerpoint_BR.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2013.

BANCO MUNDIAL. *Ceará: experiências na formação de professores*. Departamento de Desenvolvimento Humano; Diretoria do Brasil. Novembro de 1999. Brasília, Brasil: Banco Mundial, 1999.

BANCO MUNDIAL. *Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial*. Versión preliminar del resumen. Para comentarios únicamente. Banco Mundial, 2011a. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary_Spanish.pdf>. Acesso em: 9 maio 2013.

BANCO MUNDIAL. *Nota de Conceitos sobre a Estratégia para o Setor da Educação 2020*. Banco Mundial, 2010c. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote_BR.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

BOMENY, Helena. O Seminário OREALC/UNESCO sobre o Futuro da Educação na América Latina e Caribe. *Relatório de evento da UNESCO*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; PREAL (BR), 2000. Disponível em: <<http://br.search.yahoo.com/search?p=O+Semin%C3%A1rio+OREALC%2FUNESCO+sobre+o+Futuro+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+na+Am%C3%A9rica+Latina+e+Caribe&ei=utf-8&fr=chr-yie8>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2011*. Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2013.

BRASIL. *Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: CN, 1999.

BRASIL. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília: CN, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 8 ago. 2013.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 25 maio 2013.

BRASIL. *Expansão da rede Federal de Educação Profissional, científica e tecnológica*. Expansão. Brasília: MEC, 2013c. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em: 8 ago. 2013

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2013d. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

BRASIL. *Notícias*. Conferência de Educação. Ensino a distância ganha força e oferece formação a professor. terça-feira, 30 de março de 2010 - 16:38. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15258:ensino-a-distancia-ganha-forca-e-oferece-formacao-a-professor&catid=222&Itemid=86>. Acesso em: 8 ago. 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Formação dos Professores. *Apresentação*. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=971>. Acesso em: 8 ago. 2013.

BRASIL. *Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)*. Diretrizes Gerais. Agosto de 2007. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

- BRASIL. *Programa de Formação de Professores em Exercício*. Secretaria de Educação à Distância. PROFORMAÇÃO. Apresentação. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>>. Acesso em: 8 ago. 2013.
- BRASIL. *PROINFANTIL Web*. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL). Apresentação. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: <<http://proinfantil.mec.gov.br/apresentacao.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2013.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.
- BRASIL. *SBPC discute formação de professores*. Terça-feira, 15 de julho de 2008 - 14:54. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10869%20>. Acesso em: 8 ago. 2013.
- BRASIL. *Seja um professor*. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. Website. Brasília: MEC, 2013e. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 5 ago. 2013.
- BRASIL. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação*. Ano 2010. Brasília: INEP, 2010a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 17 maio 2013.
- CORREIO BRASILIENSE. *MEC vai lançar programa para incentivar formação de professores*. Exatas. Publicação: 10/04/2013 16:27, 2013. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/professor/2013/04/10/professor_interna,359642/mec-vai-lancar-programa-para-incentivar-formacao-de-professores.shtml>. Acesso em: 12 abr. 2013.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? In: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, maio/ago 2004, Campinas/SP: CEDES, 2004. p. 423-460. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 de maio 2013.
- EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, Antonio B. de; VIRIATO, Edaguimar O. (Org.). *Política educacional e qualificação docente*. 1 ed. Cascavel/PR: Assoeste, 2001, p. 13-30.

- EVANGELISTA, Olinda. Rede *Kipus* e reconversão docente na América Latina e Caribe. In: *Quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*, 2009, Cascavel PR. Quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Cascavel PR: UNIOESTE, 2009.
- FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela A.; OLIVEIRA, Maria Teresa C.. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social*. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.
- FCC. *Atratividade da carreira docente no Brasil* – relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (FCC), 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2013.
- FCC. Portal Fundação Carlos Chagas. *Seminário: Juan Carlos Tedesco*. 08 de agosto de 2011. Notícia sobre 1º Seminário Internacional dos Grupos de Pesquisa da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente. São Paulo: FCC, 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/institucional/2011/08/08/seminario-juan-carlos-tesesco/>>. Acesso em: 8 ago. 2013.
- FONTES, Virginia. *A humanidade se dilui no shopping*. Caros Amigos, jul. 2012, p. 30. Disponível em: <http://www.mcpbrasil.org.br/biblioteca/doc_view/137-a-humanidade-se-dilui-no-shopping>. Acesso em: 20 maio 2013.
- FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: Teoria e História*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Ed. EPSJV/Fiocruz, 2010.
- FREITAS, Luiz C. de. *Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil*. Texto apresentado ao 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, julho de 2011. Mimeo. Disponível em: <http://www.sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/07-2011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2013.
- GRAMSCI, Antonio. Odeio os indiferentes. *Convite à leitura de Gramsci*. Introduções e organização de Pedro Celso Uchôa Cavalcanti e Paolo Piccone. Rio de Janeiro: Achiamé. Primeira Edição: La Città Futura, 11-2-1917, 1917. Disponível em: <<http://www.brasilcultura.com.br/sociologia/odeio-os-indiferentes-por-antonio-gramsci/>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da Cultura*. 7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HOUAISS. Instituto Antônio Houaiss. *Dicionário de língua portuguesa*. São Paulo: Editora Objetivo, 2004. Disponível em: <<http://200.241.192.6/cgi-bin/HouaissNeth.dll/creditos>>. Acesso em: 5 ago. 2013.
- IASI, Mauro. Democracia de cooptação e o apassivamento da classe trabalhadora. *Diário da Classe*. 19 de março de 2013. Disponível em: <<http://www.diariodaclasse.com.br/forum/topics/democracia-de-coopta-o-e-o-apassivamento-da-classe-trabalhadora>>. Acesso em: 10 abr. 2013.
- LEHER, Roberto. *Educação Popular e luta de classes: um tema do século XXI*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. (mimeo)
- LELLA, Cayetano de. Modelos y tendencias de la formación docente. In: *I Seminário de perfil e estratégia de formação docente*. Organização da OEI. Lima, Peru, setembro, 1999. Disponível em: <<http://www.oei.es/cayetano.htm>>. Acesso em: 10 out. 2012.
- LIDE. *Comitê*, 2013. Disponível em: <<http://www.lidebr.com.br/comite.as>>. Acesso em: 5 maio 2013.
- MARX, Karl. *O Capital*. Crítica da Economia Política. O Processo de Produção do Capital. Livro 1, Volume 1. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- MCKINSEY e Company. *Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo Chegaram ao Topo*. Confidencial, 10 de junho de 2008. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/2755c21f-ddb8-45a4-ae85-cf637b2d231b.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2013.
- MELLO, Guiomar N. de. Professores para a igualdade educacional na América Latina. Qualidade e nenhum a menos. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho, Chile: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.
- NEVES, Lucia M. W.; PRONKO, Marcela A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro, RJ: EPSJV, 2008.

- NEVES, Lúcia M. W.. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: *Anais da 27a Reunião Anual da ANPED*, 2004, Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2013.
- NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social*. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.
- NEVES, Lúcia M. W.; MARTINS, André S.. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/ atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Direita para o Capital e Esquerda para o Social*. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010, p. 23-38.
- OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo, SP: Moderna, 2006.
- OEI. Declaración de Tarija. In: *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, Tarija, Bolívia, 4 e 5 de setembro de 2003, 2003b. Disponível em: <<http://www.oei.es/xiiiie.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- OEI. Documento de trabajo. La educación como factor de inclusión social. In: *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, Tarija, Bolívia, 4 e 5 de setembro de 2003, 2003a. Disponível em: <http://www.oei.es/xiiiie_doc01.htm>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- PORTAL PLANETA UNIVERSITÁRIO. *Qualificação do Professor: parcerias podem ser opção para Programas de Formação Docente*. Notícias do Campus. 09 Abril 2013, 2013. Disponível em: <<http://www.planetauniversitario.com/index.php/notas-do-campus-mainmenu-73/29837-qualificacao-do-professor-parcerias-podem-ser-opcao-para-programas-de-formacao-docente>>. Acesso em: 12 abr. 2013.
- REGO, Teresa C.; MELLO, Guiomar N. de. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: *Conferência Regional "O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades"*, de 10 a 12 de julho de 2002, Brasília, Brasil: UNESCO; PREAL; BID; MEC, 2002. Disponível em: <www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf>. Acesso em: 13 out. 2012.

- ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2013.
- RODRIGUEZ, Alberto; DAHLMAN, Carl; SALMI, Jamil. *Conhecimento e inovação para a competitividade*. Brasília: BM; CNI, 2008.
- ROUSSEF, Dilma. *Pronunciamento à nação da Presidenta da República*, Dilma Rousseff, em cadeia nacional de rádio e TV, sobre o Dia do Trabalho. Planalto. 01/05/2013 às 21h05. Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/imprensa/discursos/pronunciamento-a-nacao-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-em-cadeia-nacional-de-radio-e-tv-sobre-o-dia-do-trabalho-1>>. Acesso em: 2 maio 2013.
- RUIZ, Antonio I.; RAMOS, Mozart N.; HINGEL, Murílio. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Maio de 2007. Brasília: MEC; CNE; CEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2013.
- SANTOS, Ricardo. Parceria entre governo e setor privado cria 11 mil bolsas no exterior. *Portal Terra*. 21 de Setembro de 2012. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/ciencia/parceria-entre-governo-e-setor-privado-cria-11-mil-bolsas-no-exterior,2c6c42ba7d2da310VgnCLD200000bbcc0aRCRD.html>>. Acesso em: 27 mar. 2013.
- SARAMAGO, José. *História do Cerco de Lisboa*. São Paulo: Biblioteca FOLHA, 2003.
- SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C.. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP; UFSC, v. 23, 2005, p. 427-446.
- SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP; UFSC, v.22, n. 2, p. 525-545, jul./dez., 2004.
- SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. In: *Revista de Estudos Curriculares*, Braga/PT, n. 2, 2003.

- TORRES, Rosa M.. La profesion docente en la era de la informatica y la lucha contra la pobreza. Documento de apoyo. In: *VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del PRELAC*, Santiago de Chile, agosto de 2000. Santiago: UNESCO, 2001.
- TPE. *Congresso Internacional Educação: uma agenda urgente*. Formação Inicial do Professor. Textos para consulta. Brasília, 13 a 16 de setembro de 2011. São Paulo: Todos pela Educação; SBPC, 2011. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/04_formacaoInicial.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2013.
- TRICHES, Jocemara. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) Florianópolis, SC: PPGE/UFSC, 2010.
- UNESCO. Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. In: *VII Reunión Del Comité Regional Intergubernamental del PRELAC*, Santiago de Chile, agosto de 2000, Santiago, Chile: UNESCO, 2000.
- UNESCO. Educación de calidad para todos: un asunto do direito humano. Documento de discusión sobre políticas educativas. In: *II Reunión intergubernamental del PRELAC*. Santiago, Chile: UNESCO, 2007.
- UNESCO. *Modelos innovadores en la formación inicial docente: una apuesta por el cambio*. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Chile: UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- UNESCO. Representação da Unesco no Brasil. *Educação em Primeiro Lugar. Homepage*. 2013. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/education-first/>>. Acesso em 8 ago. 2013.
- UNESCO; CONSED. *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. São Paulo: UNESCO; MEC; CONSED, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2010.
- UNESCO; GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S.. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- UNESCO; OEA; MERCOSUL. *Educar en la diversidad*. Material de formación docente. Brasília: UNESCO; OEA; Ministerios de Educação dos países do MERCOSUL, 2003.

Disponível em: <http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf> Acesso em: 18 jan. 2013.

VAILLANT, Denise. Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. In: *PREAL n. 31*, 2004. Disponível em: <www.preal.org/GTD/index.php>. Acesso em: 10 fev. 2013.

VAILLANT, Denise. Reformas educacionais: o papel dos docentes. In: *Revista PRELAC*, n. 1, junho de 2005. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/reformas_educacionais_e_papel_dos_docentes_denise_vaillant_revista_prelac_portugues_1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

VERDUGO, Osvaldo. La creciente importancia del docente en un mundo en cambio. In: *Boletim PRELAC*, n. 41, dezembro 1996, 1996. Disponível em: <<http://www.oei.es/na6005.htm>>. Acesso em: 10 out. 2013.

WCEFA. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

ALGUMAS QUESTÕES RELATIVAS À PROPOSIÇÃO *SOCIEDADE DO CONHECIMENTO*

Cezar Luiz de Mari¹

INTRODUÇÃO

Ao longo da década de 1990, deparamo-nos com um conjunto de termos associados à tecnologia e às áreas de informação e de serviços. Um dos *slogans* que mais se destacou está sintetizado na ideia de *sociedade do conhecimento*². Em estudos de doutoramento, investigamos esse fenômeno conceitual que, em parte, compartilhamos com os leitores deste livro.

Partimos do pressuposto de que o conhecimento tem se tornado importante fator de produção, especialmente a partir da II Guerra

-
- 1 Professor da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Coordena o Grupo de Pesquisa, Trabalho, Movimentos Sociais e Práticas Educativas e o Grupo de Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação (GECCE). Este capítulo teve uma primeira versão apresentada no VI Seminário do Trabalho, em maio de 2008, UNESP, Marília – SP, intitulado *Universidade, tecnologia e conformismo: debate com Daniel Bell e Manuel Castells sobre o papel do conhecimento e da universidade na atualidade*. A atual versão conta com novas inserções, supressões, resultado das contribuições dos membros das mesas do referido evento.
 - 2 Há uma polissemia ligada ao *slogan sociedade do conhecimento* em função da busca epistêmica dos teóricos liberais no intuito de apresentar saídas às crises de acumulação. Na medida em que as variações terminológicas forem surgindo faremos as devidas aproximações.

Mundial, em que a tecnologia como produto do trabalho se sobrepõe pela dinâmica de inovação. O conhecimento, nestes termos, migra dos livros, das bibliotecas até ser expresso como *slogans*. Buscamos as raízes desse debate nos teóricos Daniel Bell (1976)³, na década de 1960, e Manuel Castells (1999a, 1999b, 1999c)⁴, na década de 1990. Localizados em décadas diferentes, mas abordando o conhecimento como tema, o primeiro se insere numa interpretação vinculada à informação e o segundo, à sociedade pós-industrial. Mesmo que a matriz teórica seja diversa, observamos convergências suficientes para compreendermos as expectativas conceituais e práticas, com ênfase em uma “nova dinâmica histórica”, sustentada no conhecimento.

A crítica a esses dois teóricos permitiu a recuperação do papel da universidade e do conhecimento como capacidade de compreensão de um tempo e de uma educação *omnilateral*. Defendemos a tese de que as formações de *slogans* acompanhados de polissemias resultam de movimentos autofágicos do desenvolvimento capitalista, que nas crises cíclicas buscam mecanismos de conformação e consenso.

UMA SOCIEDADE DE MERCADORIAS

Como compreender a relação entre conhecimento, informação e desenvolvimento a partir da introdução das mudanças técnicas após a II Guerra Mundial? Iniciamos com o pressuposto de que o conhecimento não se reduz aos fluxos de fatos, como sugere Bell (1976), ou aos fluxos financeiros das redes, como afirma Castells (1999a, 1999b, 1999c), mas é o resultado das relações sociais que engendram os fatos e a apropriação consciente do homem dessas relações.

3 Bell é conhecido como o teórico que analisa a sociedade contemporânea com base no conceito *pós-industrialismo*, na obra *Advento da sociedade pós-industrial*, de 1976.

4 Castells é analisado com base nos três volumes (*A sociedade em rede*, *O poder da identidade*, *O fim do milênio*) da sua obra *Era da informação*, de 1999.

Na perspectiva de Gramsci (1999, p. 135), “o homem conhece objetivamente, na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano, *historicamente* unificado em um sistema cultural unitário”. A objetividade e a unificação da cultura ocorrem na medida em que se reconhece a realidade em relação ao humano, em constante devir. Nessa perspectiva, o conhecimento é uma produção social cuja natureza não pode ser descolada da totalidade dessas relações. Desse modo, o conhecimento escapa à armadilha positivista, porque não busca nem princípios nem axiomas fundantes, mas se atém à história nas suas mais complexas mediações e dimensões sociais, a objetiva e a subjetiva – terrenos da estrutura e da superestrutura, respectivamente.

Como afirma Gramsci (1999, p. 209), “os homens tornam-se conscientes (do conflito entre as forças materiais e de produção) no terreno ideológico nas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas”.

Conhecimento, portanto, é um processo de apropriação das mediações contraditórias que produzem o homem e a história em relações de classes. A ciência e a produção da inovação, em que pese suas dimensões autônomas, estão articuladas por decisões políticas, interesses dominantes e, sobretudo, pelo desenvolvimento das forças produtivas de seu tempo. Isto posto, podemos dizer que a aproximação entre conhecimento e tecnologia foi possível porque historicamente a ciência, como forma de elevação da produtividade do trabalho social e articulada com as tecnologias da informação, potencializaram o conhecimento no seu uso intensivo de competitividade.

Ao analisar o período da ciência no pós-II Guerra Mundial, Chauí (2003) destaca que, ao se tornar força produtiva, o conhecimento é incorporado como componente do capital. Como o capital financeiro é o mais desenvolvido e a sua expressão é a virtualidade, o conhecimento mais importante passa a ser a informação. A informação adquire caráter secreto pela sua força econômica e militar. O conhecimento produzido é mediado e articulado pela apropriação privada na lógica fragmentária da ciência, uma vez que a tecnologia sendo resultado da ciência é capaz de produzir objetos aplicáveis à vida social e redefinir o papel de sua criadora, a ciência. A dinamização do conhecimento em seu caráter produtivo está ancorada nas forças econômico-corporativas que controlam as mais sofisticadas tecnologias.

Dada essa intrincada relação, encontramos na literatura estudada elaborações que anunciam uma nova sociedade sustentada no conhecimento. Castells (1999a) qualifica o período atual de revolução tecnológica e, com isso, reforça que vivemos em outro paradigma, o da *sociedade da informação*. Por sua vez, Jameson (2002, p. 62), que se contrapõe à ideia da tecnologia como produtora da dinâmica social, defende que tal tese coincide com a noção pós-marxista de uma *sociedade pós-industrial*:

[...] em vez disso, sugiro que nossas representações imperfeitas de uma imensa rede computadorizada de comunicação são, em si mesmas, apenas uma figuração distorcida de algo ainda mais profundo, a saber, todo o sistema mundial do capitalismo multinacional de nossos dias.

Ou seja, “esse movimento constitui a hegemonia da lógica cultural dominante do capitalismo tardio, introduzindo uma estética com força ideológica, capaz de interpretar a tecnologia como natureza salvífica.” (JAMESON, 1999, p. 72). O desenvolvimento das tecnologias atuais, especialmente as da informação e comunicação junto ao ideário de governos, organismos internacionais e intelectuais, implica força argumentativa para fundamentar a tese do desenvolvimento dos países. Ao materializar-se na cultura da imagem e do simulacro, esta argumentação, porém, revela-se como mais um mecanismo de aprofundamento das desigualdades e do controle do conhecimento. A cultura hegemônica tardia torna a ciência mediação para seus fins.

De acordo com Coggiola (2004),

[...] a tecnologia não é mais potencializada como produtora da ciência, e esta por sua vez é cada vez mais uma empresa política econômica, valorizada apenas como um componente da tecnologia. A ciência cada vez mais se torna incapaz de definir seus objetivos e fins, e a tecnologia se converte no instrumento indispensável à finalidade do exercício científico.

Ainda, segundo o autor, o desenvolvimento da tecnologia esconde o retrocesso, sobretudo nos baixos investimentos em pesquisa básica⁵.

5 Neste mesmo artigo, Coggiola indica o retrocesso no orçamento dos Estados

A lógica contraditória e parasitária do capital se expressa, em relação ao conhecimento, na socialização crescente da sua produção, e na privatização crescente da sua apropriação. [...] A sociedade do conhecimento cantada em verso e prosa por reitores e ministros, tende a ser, na verdade, uma sociedade do desconhecimento, entupida de *gadgets* tecnológicos, de cada vez menor valor e utilidade sociais, no meio de um mar de ameaças, não encaradas, à sobrevivência da humanidade [...]. (COGGIOLA, 2004, p. 2).

No campo educacional, esse movimento teórico-prático tem sugerido aos governos dos países periféricos reformas para adequação ao *slogan sociedade do conhecimento*⁶. As reformas teriam no ancoradouro tecnológico os instrumentos inovadores e renovadores dos processos educacionais, deslocando a formação às tendências conferidas pelo novo ideário⁷. Isso permite concluir que o conhecimento, na acepção *pós-industrial* e *informacional*, afirma-se na dimensão produtiva de mercado. Nesse sentido, o *slogan* rompe conceitualmente e, de fato, com a tradição de conhecimento como formação *omnilateral*, situa-o no campo técnico, materializado em expectativas produtoras e reprodutoras de um mercado de serviços educacionais.

Aos argumentos de Castells (1999c), agrega-se a noção de espacialidade conferida ao capital financeiro disposto nas redes, cuja determinação é a intemporalidade e a fluidez, compreendidas como a espacialidade do lucro e da competitividade. Tal elaboração pode ser também lida como necessidade teórica em responder a uma realidade em constante mutação, figurada na imagem do *Cassino Global*⁸ criada

Unidos da América (EUA) para a pesquisa básica, como as da física e astronomia, enquanto 65% do orçamento anual, cerca de 58 bilhões de dólares, vão para o setor de defesa, para a produção de armas de destruição em massa.

- 6 O termo *teórico-prático* tem o sentido posto por Matos (2002) que compreende a *sociedade do conhecimento* numa dimensão ideológica capaz de produzir ações correspondentes às suas defesas. Sentido muito próximo ao conceito de ideologia de Gramsci (1999).
- 7 Estudo mais detalhado demonstrando os impactos desse slogan no ensino superior brasileiro pode ser encontrado em Mari (2006). Dentre os impactos observa-se a relação estreita entre a educação e as teses do desenvolvimento.
- 8 A expressão foi cunhada por Castells (1999c) para se referir à complexa teia de relações financeiras globais na sociedade atual. A expressão tem o mérito de

pelo próprio autor. A transitoriedade, a imagem, a virtualidade que torna tudo instantâneo parece condicionar a análise do autor a aceitar tais realidades como condições dadas. A transitoriedade à qual todos estariam submetidos, como condição dada, do nosso ponto de vista precisa ser compreendida no seu aspecto ideológico. A reprodução de um presente contínuo ilustrado no mercado financeiro global tem sua primeira consequência no campo epistemológico, na medida em que situa a história como processo de produção de sentidos a partir e com o capital. Esses sentidos criam seus nexos e se reforçam em interpretações que se distanciam das abordagens baseadas no trabalho. Produzem terminologias fluidas de análises colaborando com as “cortinas de fumaças” entre o real e o conceitual.

Uma segunda consequência surge da análise da espacialidade e temporalidade abordada por Castells, em que a sociedade é vista como um fluxo contínuo no qual se espriam os interesses financeiros, dinamizados pelas tecnologias. A ideia é bastante simples: é preciso se adaptar aos novos tempos e espaços carregados de sentidos pela financeirização global. Os países, especialmente os periféricos, têm à sua frente o desafio de aprender a jogar e a sobreviver no *Cassino Global*. Para isso, justificam-se os *slogans* que buscam agregar essa espécie de “sopa polissêmica”, agora intitulados de *sociedade informacional*, do *conhecimento*, *pós-industrial* e outros.

CAPITAL HUMANO E SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: A CONTINUIDADE DESCONTÍNUA

Tanto Bell (1976) quanto Castells (1999c) incorporam em suas análises a tese de que os recursos humanos sejam mais um componente de valorização do trabalho individual. Para Bell (1976), o conhecimento e a técnica constituem capital humano, qualificam o mérito dos indivíduos na sociedade *pós-industrial*. A universidade, por sua vez, constitui o *lócus* privilegiado da produção de conhecimento e do capital humano.

.....
nos ajudar a compreender a exata noção do autor de como a realidade é vista exclusivamente sob o enfoque econômico.

A tese de Castells (1999c) refaz o argumento, já massificado, de que a qualificação do trabalhador é critério decisivo para o emprego. Para ambos, a nova sociedade cujo emprego se localiza no setor de serviços prescinde do capital humano. O *slogan sociedade do conhecimento*, assumido por esses autores, pressupõe um modo mais flexível de produção e de qualificação profissional, tornando-se uma versão atualizada da teoria do capital humano. Se Bell considera que a universidade cumpriria esse papel, Castells, por sua vez, entende que não necessariamente ela, mas as empresas podem também desempenhar essa função.

Mas no que consiste a tese do capital humano? Como compreendê-la em termos de *sociedade do conhecimento*? Esta teoria foi elaborada no pós-II Guerra Mundial. As condições dos avanços técnicos nesse período introduziram importante reavaliação nas atividades e na produtividade do trabalho em seus diversos ramos. As inovações tecnológicas condicionaram a indústria a criar novos métodos organizacionais e de trabalho, capazes de responder às novas demandas exigidas pelo mercado.

As premissas da teoria indicam os anos de 1950. O avanço das relações entre a esfera privada e a formação profissional, a pesquisa científica e a tecnologia do taylorismo-fordista, no início do século XX, permitem ao empresariado e intelectuais encontrarem fatores humanos fatores de produção.

Estudos de Baritz (1961) demonstram que, nos anos de 1950, o empresariado contabilizou um conjunto de experiências positivas recolhidas desde as décadas de 1920 e 1930, neste campo. A promoção da entrada da teoria do capital humano na empresa abriu espaço a profissionais das ciências sociais – psicólogos, sociólogos, antropólogos – para exercer funções na administração científica, inspirada em Frederick Taylor e Henry Ford, cuja atuação como fatores humanos passou a contribuir para o aumento da produtividade e do lucro.

Essas experiências confirmam o papel das ciências sociais como mediações necessárias à produção industrial nesse momento. A aproximação entre universidade e empresa, educação e negócios andam juntas nos Estados Unidos da América (EUA), desde o final

do século XIX e início do século XX. Os investimentos de empresários na educação, como o caso daqueles realizados pelas Organizações Rockefeller em 1903, nos EUA, criando a *General Education Board*, fortaleceu e incentivou investimentos nas escolas públicas a fim de aproximar a instrução ao mundo dos negócios, bem como a pressão sobre as instituições universitárias para adotarem os procedimentos às práticas de gerenciamento empresarial. (SAUL,1990).

A formulação teórica sobre o capital humano ocorreu com Theodor Schultz, em discurso proferido no encontro da associação americana de economia em 1961. Sua tese central consiste no *investimento que o indivíduo faz em si mesmo com objetivo de obter rendimentos futuros*. É um capital diferente do capital convencional porque sua essência reside na capacitação humana para o desenvolvimento econômico de um país. Por qualificação, portanto, Schultz (1968, 1971) entende investimento em saúde que incide sobre a expectativa de vida, no vigor e na vitalidade dos trabalhadores; treinamento organizado pelas empresas; formação diretamente vinculada à ação do fazer; educação formal nos diferentes níveis; programas de educação de adultos e migração de pessoas e famílias para ajustar-se às necessidades de mão-de-obra.

A noção de trabalho que não considere os recursos humanos fator de capital ou como fluxo de serviços produtivos é equivocada, segundo o autor. Sua crítica é direcionada à compreensão de que os trabalhadores manuais são uniformes e exigem pouca especialização. Qualquer investimento que promova a formação do trabalhador, de acordo com as necessidades do mercado empresarial, potencializará o valor produtivo do trabalho e aumento na renda.

Conforme Schultz (1961, p. 8), quando qualquer capacidade produzida pelo investimento humano se torna parte do agente humano e não pode mais ser vendido e está “em contato com o mercado”, influenciando rendas e salários que o agente humano pode obter, o aumento em salário é compreendido como o produto do investimento. A compreensão de Schultz sobre o capital exige uma visão mais ampla, para além do capital físico, relacionando-se ao incremento das habilidades e competências do trabalhador como capital, sobretudo, à ideia de que o trabalhador é também um capitalista por ser portador de conhecimentos de valor econômico.

Para Schultz (1961, p. 3), “os trabalhadores tornam-se capitalistas não em consequência da propriedade de ações das corporações, como o folclore o considerou, mas em virtude da aquisição de conhecimentos e capacidades que possuam valor econômico”. Essas ideias indicavam, por um lado, a necessidade da concorrência entre capitais como contingência natural do capital respondendo às corporações de trabalhadores que viam na propriedade do trabalho uma perspectiva corporativa e, por outro, se referendava a importância dos fatores externos da economia – saúde, educação e outros – como necessidades sociais. Entende-se, desse modo, por que Schultz (1968, 1971) julga nos seus textos que o ônus da qualificação do trabalhador não deveria ficar com a empresa, mas deveria ser transferido ao Estado para ministrá-la via educação escolar regular. Entende-se também porque Bell (1976) põe o conhecimento como princípio axial da sociedade “pós-industrial” unido à temática da universidade em expansão nos EUA. Isto é, os encargos com a formação do trabalhador são do Estado, na transferência de uma necessidade privada das empresas como custo social. Uma forte aliada do desencargo da empresa com a qualificação está na própria ideia de educação, que o trabalhador deve assumir como sua responsabilidade, em conjunto com o Estado. De acordo com Saul (2004), a qualificação adequada colocaria o trabalhador, primeiramente, em igualdade de condições com o capital no mercado. Além disso, na relação entre o trabalho e o capital, Schultz indica que não pode haver venda ou compra, mas apenas aluguel do trabalho. Essa modificação no caráter mesmo da relação trabalhista indica uma tendência que se arrasta desde Taylor, a de individualizar o trabalho como propriedade particular do trabalhador e a de socializar cada vez mais a necessidade de força de trabalho, o que cria concorrência entre os trabalhadores e dá prerrogativa ao capital de quanto, quando, como e qual mão-de-obra contratar.

A grande revolução do capital humano, conforme Schultz (1961), não se deu por causa do desenvolvimento das grandes corporações, mas porque os trabalhadores incorporaram o capitalismo. O treinamento, as informações e o conhecimento passaram a ser de responsabilidade individual, de modo que o trabalhador teve de assumir os encargos para se especializar e conquistar trabalho. O processo da incorporação psicológica no trabalhador da responsabilidade sobre sua qualificação parece indicar uma das dimensões do capital humano. Essa revolução, contudo, não pode ser dissociada da discussão de Schultz sobre o conflito

ideológico e político entre o *poder sem propriedade-propriedade sem poder* que se refere ao *trabalho como fonte primordial da riqueza*. Essa disjuntiva é resolvida com a qualificação científica.

A questão da qualificação levará a sociedade americana a centrar atenção no processo educacional articulado à esfera produtiva como modo de substituir a disjunção *poder sem propriedade-propriedade sem poder*. E, pela educação, criam-se capacidades técnicas para aperfeiçoar a força de trabalho e aumentar a capacidade de renda dos trabalhadores.

A teoria do capital humano, na perspectiva de Schultz, tem duplo caráter: o primeiro está relacionado à ordem de legitimação das práticas empresariais da organização do trabalho com o precedente histórico do taylorismo-fordismo como suporte de sustentação e, o segundo, a preservação da dinâmica econômica norte-americana que saiu do pós-II Guerra Mundial fortalecida.

A teoria nos remete, também, às discussões sobre a sociedade “pós-industrial” da *sociedade do conhecimento* que dominaram a cena nas décadas seguintes. Desse modo, entendemos o posicionamento de Bell e Castells sobre a qualificação do trabalhador e a necessária aproximação defendida por ambos entre universidade e empresa e conhecimento e informação como parte essencial dos gerenciamentos científicos, conhecimento técnico e a educação como investimento estratégico e fator de produção.

A teoria do capital humano se apresenta na nova versão alternativa de trabalho à “sociedade dos serviços” pela ênfase na qualificação do trabalhador, como saída para o emprego e a educação, de modo que cumpre o papel de estabelecer competências e habilidades para o mercado.

A elaboração da teoria do capital humano, na sua origem, enfrentava o dilema de fazer frente ao perigo político emergente e de criar uma cultura em que o trabalhador fosse reconhecido como bem e capital sem chocar a visão puritana que via nisso uma espécie de escravidão. Ao contrário da argumentação de que trabalhador é também capitalista e que aluga sua força de trabalho, vivemos as contradições geradas pelos avanços tecnológicos que concentram o trabalho passado e incidem diretamente sobre a composição orgânica do capital.

Como Marx (1994) verifica nas leis do capital, o capital constante é aperfeiçoado pelas novas bases técnicas e exige menos capital variável, o que ocasiona um processo de liberação da força de trabalho. A alternativa da sociedade de serviços dada por Bell e Castells, pensada em termos de capital humano, buscaria equacionar essa contradição apontada por Marx que é inerente ao capital⁹.

As teses do capital humano, fortemente consideradas entre as décadas de 1950 e 1980, materializadas em relações de poderes na sociedade de traço contratual e integradora, perdeu sua força quando não deu mais respostas às novas relações educacionais advindas da crise do taylorismo-fordismo.

As condições postas a partir da década de 1990, no Brasil, com a desregulamentação do Estado pela privatização e as contradições do desenvolvimento entre os países centrais e periféricos, contexto de regressão dos direitos sociais, passaram a exigir um novo *slogan* chamado de *sociedade do conhecimento*.

Nessa nova versão do capital humano, opera-se a inversão da responsabilidade do Estado sobre a educação, cuja tarefa passa para a empresa e, em última análise, ao indivíduo, sem apoio do Estado. Sobretudo, busca na diferenciação conceitual a tentativa de resolver questões como as do emprego, qualificação, democracia, liberdade, dentre outras.

Sobre a nova versão do capital humano, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 9) assinalam que

A noção central para este novo contexto de regressão das relações sociais capitalistas é a de *sociedade do conhecimento*. Noção que deriva do determinismo tecnológico; ou seja, de tomar-se a ciência e a tecnologia como entidades autônomas,

9 Podemos conferir em Dupas (1999) uma crítica ao *otimismo contido de Castells* sobre as alternativas de trabalho proporcionadas pela *sociedade da informação*. Castells explica o aumento do emprego dos países centrais, mas não dá conta de explicar o empobrecimento dos países periféricos. O otimismo de sua análise é contido pelos *buracos negros* na acepção do próprio Castells, que contradizem a revolução do conhecimento. Para Dupas, a década de 1970 é o marco do desenvolvimento do trabalho flexível, precarizado e desprovido das garantias de estabilidade.

independentes das relações sociais. Vale dizer, das relações de classe e, portanto, de poder que as ordenam e direcionam. Sob este determinismo, a noção de *sociedade do conhecimento* permite ao discurso único proclamar o que Bourdieu e Wacquant denominaram de nova vulgata: a sociedade “pós-industrial” e pós-classista. Uma sociedade não mais do proletariado, mas do cognitariado¹⁰ (sem grifos no original).

A teoria do capital humano é agora diluída na ideia de informação e conhecimento. Por vezes usadas como sinônimos, subsidiam as formulações teóricas e oficiais¹¹. Compreendemos que ambos *slogans*, capital humano e *sociedade do conhecimento*, porém, convergem nas políticas oficiais dos últimos vinte anos com o objetivo de produzir um discurso educacional para a privatização e o consenso social.

CONCLUSÃO: A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONFORMISTA

Compreendemos que a universidade possui papel mais amplo do que atender aos interesses meritocráticos para a produção de elites intelectuais, por meio do capital humano, como defende Bell (1976), ou para os interesses do capitalismo informacional, compreendido por Castells (1999a, 1999b, 1999c). Conforme Gramsci (2000, p. 189), “a

10 O termo cognitariado é outro *slogan* cujos sentidos polissêmicos se aproximam do *slogan* da *sociedade do conhecimento* em que o trabalhador não é mais visto como classe, mas como indivíduo gerenciador de informações e conhecimentos ao mercado ou na ideia de preparação do trabalhador para a *sociedade do conhecimento*, em que se enfatizam o domínio das tecnologias (Castells). Para tal, abrem-se os mercados de serviços educacionais dos países periféricos operando-se uma profunda modificação no caráter da educação incumbida de formar o cognitariado.

11 Referimo-nos aos documentos elaborados durante as décadas de 1990 e 2000 em função das reformas do ensino superior no Brasil. Abarcam desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/1996 (BRASIL, 1996), até a Lei de Inovação Tecnológica, n. 10.973/2004 (BRASIL, 2004a), *Programa Universidade para Todos* (ProUni), editado em 2004 pela Portaria n. 4.415/2004 (BRASIL, 2004b) e o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI), Decreto n. 6.096/2007 (BRASIL, 2007).

universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal”¹². O autor entende, também, que a disciplina para o exercício intelectual não se restringe às instituições de ensino: “a disciplina universitária deve ser considerada como um tipo de disciplina para a formação intelectual, realizável também em instituições não ‘universitárias’, em sentido oficial” (GRAMSCI, 2000, p. 189). Ele trata a formação universal e unitária na perspectiva da superação da subalternidade, de tal modo que seja possível a construção de uma elite de intelectuais que una teoria e prática e esteja ligada aos extratos sociais subalternos. Em sua estratégia, os intelectuais e os aparelhos privados de hegemonia têm o desafio de superar a falta de sobriedade intelectual, porque esta, frequentemente, acompanha a desordem intelectual e moral.

Para Gramsci (2000, p. 267), “é necessário criar homens sóbrios, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem em face de qualquer tolice”.

Ao analisar a função da universidade, Chauí (2001) vê como marca essencial a reflexão crítica e a autonomia. O rompimento dessas premissas significa a fundação da universidade qualificada de operacional, funcional ou mercantil. Por sua vez, Florestan Fernandes (1979, p. 271), diante da reforma implementada pelos militares, lançou o paradoxo: “Escola Superior ou Universidade?”. O dilema de Chauí e Florestan Fernandes, mesmo que em décadas diferentes, é, sem dúvida, o dilema da universidade diante das tendências atuais.

Nesta discussão sobre as relações entre conhecimento, ciência e tecnologia, de Bell e Castells, é oportuno trazer as questões suscitadas por Mészáros (2005) em *Educação para além do capital*. Nesse livro, o autor localiza a educação no marco da superação do sistema capitalista. Educação e processos de reprodução social estão intimamente vinculados. As visões liberais e neoliberais da educação abordam a educação de modo limitado, reformulam-na pelas bordas do sistema capitalista e perpetuam o processo de internalização naturalizante, sob cuja perspectiva a educação tem seu papel circunscrito em uma ordem pré-determinada. A educação, funcionando como um sistema

12 Este trecho de Gramsci se situa no âmbito da discussão do papel da universidade na ordem intelectual e moral, como aparelho privado de hegemonia.

de internalização, incorpora os valores e os conhecimentos sob a ótica capitalista para manter a ordem do metabolismo social do capital. O papel de internalização é também cumprido pelas instituições formais de educação, pois para Mészáros (2005, p. 44),

uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Neste marco, a universidade se afirma no contexto do campo do capitalismo e indica que a análise da educação não pode ficar restrita aos seus aspectos específicos, mas no corpo das relações extraeducacionais das quais a educação é parte. Um novo consenso também se constrói com a universidade, singularmente naquele ponto destacado Gramsci, da construção de intelectuais próximos às classes subalternas. A unidade teórico-prática é também mediada pelo trabalho dos intelectuais, cuja função de organicidade alça perspectivas a uma nova cosmovisão.

Enquanto se mantiver o dualismo entre as elites intelectuais que pensam e as classes subalternas que operam, o conhecimento continuará concentrado e centralizado. De outro modo, opera-se o conformismo social, sintetizado na ideia do *Cassino Global*, em que esta sociedade aparece como via única. Por isso, o *locus* universitário assume a tendência atual de aproximação com a empresa. Não é surpresa verificarmos que o projeto da *sociedade do conhecimento*, esperado por Bell no transcurso do tempo, confirme-se naquilo que Castells chama de capitalismo informacional, no sentido de que as tecnologias e a produção de informação em redes se desenlacem na “democracia de mercado”.

Ao procurarmos em literaturas, documentos oficiais e extraoficiais da última década, encontraremos referências sobre o *slogan sociedade do conhecimento* e correlatos, não com a mesma intensidade da década de 1990, entretanto. Deparamo-nos agora com tendências conceituais que levantam questões sobre temáticas como sociedade sustentável, sociedade da inovação, mas em uma ou outra oportunidade há a presença da questão aqui abordada.

Se tivermos razão na análise, contudo, se reconhecermos no *slogan* uma ideologia heteróclita, então há sentido nesse arrefecimento em termos conceituais, o que não significa que as relações sociais que as engendraram tenham desaparecido.

A universidade atual expressa, em toda sua força, o ideário de aproximação entre economia e educação, fundamentadas na tese da tecnologia e inovação que adentrou os cursos de formação mais próximos ao mercado. O modelo de universidade universal, técnico e humanístico se localiza cada vez mais entre as pressões técnicas para formação específica e as tendências de produção de um profissional para a democracia liberal.

Nesse movimento, os *slogans* constituem importante papel de afirmação de determinadas ideologias. Criticá-los e explicitá-los inclui um dos trabalhos da universidade que se proponha a avançar no conhecimento das condições complexas da sociedade.



REFERÊNCIAS

BARITZ, Loren. *Los servidores del poder*. Madrid: Europa, 1961.

BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

BRASIL. *Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004*. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências,

Brasília, DF, 3 dez., 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 22 abr. 2005.

BRASIL. *Portaria nº 4.415, de 30 de dezembro de 2004*. Prorroga prazos para 2ª etapa de Inscrições ao Programa Universidade para Todos – ProUni. Brasília: CN, 2004b. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=18&Itemid=>. Acesso em: 13 jan. 2008.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: CN, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 26 ago. 2007.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1 v., 1999a.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2 v., 1999b.

CASTELLS, Manuel. *Fim de milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 3 v., 1999c.

CHAUÍ, Marilena. *A Universidade Pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação. Poços de Caldas: ANPEd, 5 de outubro de 2003, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COGGIOLA, Osvaldo. Contra essa reforma universitária. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 33, 2004. Disponível em: <www.ipg.uerj/outrobrasil/artigos.htm>. Acesso em: 21 maio 2004.

MARI, Cezar Luiz de. *“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas*. 2006. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. *Educação profissional e desenvolvimento*. Mensagem recebida por <gfrigotto@globo.com> em 24 ago. 2005. (mimeo)
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1 v., 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2 v., 2000.
- JAMENSON, Friedric. *Pós-modernismo: a lógica do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2002.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1, 2 v.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- MATOS, Manuel. O que é sociedade da informação. *Revista Educação Sociedade & Cultura*, n. 18, Porto, PT, 2002. p. 7-23
- MÉSZÁROS, Itsván. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SAUL, Renato P. As Raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 6, n. 12, jul. 2004. p. 230-273.
- SAUL, Renato P. Corporativismo, as duas faces de Janus. *Cadernos de sociologia*, n. 2, maio 1990, Rio de Janeiro: UERJ, 1990. p. 51-98.
- SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. *The American Economic Review*, Pittsburgh, v. LI, n. 1, mar. 1961. p. 1-17.
- SCHULTZ, Theodore W. *O Capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- SCHULTZ, Theodore W. *Valor econômico de La educación*. México: Tipografía Editorial Hispano Americana, 1968.

PARA ALÉM DA “INCLUSÃO”: CRÍTICA ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Rosalba Maria Cardoso Garcia¹

Este – o desafio da inclusão – é o principal desafio do desenvolvimento em nossa era. Os Senhores, eu e todos nós nesta sala – os privilegiados no mundo industrial e em desenvolvimento – podemos optar por ignorá-lo. Podemos concentrar-nos apenas nos sucessos. Podemos viver com um pouco mais de crime, com algumas guerras a mais, com ar um pouco mais poluído. Podemos nos isolar de partes inteiras do mundo para as quais a crise é real e diária, mas que para o resto de nós é em grande parte invisível. Mas devemos reconhecer que estamos vivendo com uma bomba-relógio e que se não tomarmos medidas agora ela pode explodir na face dos nossos filhos. (WOLFENSOHN, 1997)

INTRODUÇÃO

“Inclusão social” e “educação inclusiva” são termos que ganharam importância nos discursos políticos de organismos internacionais e

1 Professora na Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO-UFSC).

dos estados nacionais nos últimos anos. É possível perceber, nas últimas duas décadas, tentativas de defini-los como conceitos chaves de políticas públicas com uma referência particular às políticas educacionais. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos”, também denominados pelas agências internacionais como “vulneráveis” ou sinteticamente pelo termo “pobreza”. É exatamente um diagnóstico de “exclusão social” que tem justificado a necessidade de propor políticas que visem à “inclusão social”. Por sua vez, uma lógica de análise linear da realidade social apoiada no princípio da educação como redentora das questões sociais tem contribuído para a difusão da ideia segundo a qual ao promover “educação inclusiva” a sociedade estará transformando-se em uma “sociedade inclusiva”.

O objetivo do debate desenvolvido no presente capítulo é traçar reflexões acerca dos termos “inclusão social” e “educação inclusiva” procurando perceber sua importância nos discursos políticos de organismos internacionais e das políticas sociais no Brasil, particularmente no campo educacional, buscando apreender com quais intenções foram colocados em evidência e ganharam a condição de *slogan* nas políticas contemporâneas. Para tanto, retomo discussão desenvolvida anteriormente (GARCIA, 2004) e procedo aqui uma atualização e ampliação do debate.

O período abordado nesse estudo (1990-2011) é marcado pelas contradições sociais acirradas pela reorganização do capital sob a égide da acumulação flexível como resposta à recomposição das taxas de lucro². Essa “crise cíclica” do capital tem como

2 Conforme Antunes (2000, p. 52), “o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, dos grupos ‘semiautônomos’, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos

expressão o desemprego, a expansão do trabalho informal, índices elevados de pessoas sem renda, sem teto, sem terra, com aprofundamento da violência nas esferas urbana e rural.

O atual modelo de acumulação tem expressão num tipo específico de “globalização” que reorganiza o trabalho em nível internacional pela interferência de alguns países e empresas sobre o papel dos trabalhadores e as capacidades tecnológicas de cada nação, o que redefine assim as desigualdades entre os países no que se refere à produção e ao consumo mundial. (FRIGOTTO, 1998). Outra expressão desse momento é o crescente investimento em capital financeiro³, que retira os financiamentos da produção, com repercussões negativas sobre o fundo público. (OLIVEIRA, 1998).

Ao longo das duas últimas décadas, as crises econômicas têm contribuído para sedimentar a ideia de que é necessário construir um clima inclusivo na sociedade, de solidariedade e capital social, que agregue a população⁴.

Nas duas primeiras seções do presente texto apresentamos uma exposição e análise de documentos produzidos por organismos internacionais que disseminam os conceitos “inclusão” e “educação inclusiva” como objetivo de políticas sociais e educacionais. Na seção seguinte, discutimos como as políticas de inclusão tomam a forma de diferentes programas no Brasil. Por fim, apresentamos uma leitura da apreensão do termo inclusão pela intelectualidade na qual procuramos traçar três concepções.

trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado”.

- 3 O capital financeiro é compreendido como “campo prioritário para a especulação”, expressão da “hipertrofia financeira” que ganhou relativa autonomia frente aos capitais produtivos e que, por sua vez, é expressão da crise estrutural do capital e seu sistema de produção. (ANTUNES, 2000, p. 29).
- 4 Crises econômicas ao longo do século XX: 1929, *Wall Street*; 1973, crise do petróleo; 1979, segunda crise do petróleo; 1982, moratória mexicana; 1987, queda acentuada do índice *Down Jones*; 1997, desvalorização cambial dos Tigres Asiáticos; 1998, crise da Rússia; Crises econômicas no século XXI: 2001, queda do índice *Down Jones* relacionada aos acontecimentos do 11 de setembro; 2008, crise imobiliária nos EUA; 2010, crise na Grécia; 2011 Portugal. (ESTADÃO, 2008).

INCLUSÃO E REFORMA DO ESTADO: A OFENSIVA AO ESTADO DE BEM ESTAR SOCIAL E O OBSCURECIMENTO DO HORIZONTE DE LUTA DE CLASSES

Ao analisar os documentos de organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE, UNESCO e CEPAL (2000) foi possível perceber o uso do termo inclusão como elemento discursivo produtor de significados relacionados à mudança social.

Para o Banco Mundial (2000, p. 9), face às mudanças no mundo contemporâneo, é necessário realizar uma “reforma da administração pública” que torne mais eficiente o combate à exclusão social. Essa orientação supõe a “sociedade inclusiva” como substituta do Estado de bem-estar social e um conjunto de práticas associativas nas comunidades que tome o lugar da reivindicação de acesso aos direitos sociais. O modelo de Estado em questão remete para aquilo que é tratado pela OCDE (RANSON, 2001) como *community governance*, que significa a participação da “comunidade” na gestão da coisa pública.

A estrutura de organizações sociais para prestar os serviços públicos tem como justificativa a geração de um controle social mais direto da sociedade civil, a participação democrática e práticas políticas mais pluralistas, conforme o argumento da UNESCO em referência à América Latina e Caribe (1999b, p. 3):

El nuevo contexto económico, social y político internacional de los años 90 ha transformado las funciones y estructura del Estado en casi todos los países de la región. Se ha generado una nueva relación entre Estado y sociedad, que busca formas de participación democráticas y pluralistas. Empieza a surgir la necesidad de una nueva institucionalidad social estatal, entre cuyos aspectos más innovadores se propone un enfoque distinto de articulación entre Estado y sociedad, con énfasis en la descentralización, formas diferentes de participación ciudadana, creación de una autoridad social que se relacione en igualdad de condiciones con la económica y en una mayor coordinación entre las instancias sectoriales que tienen a su cargo diversos programas sociales.

A busca por analisar tal perspectiva leva a inferir que o Estado estaria sofrendo um processo de modernização conservadora que opera pela privatização da lógica de suas ações (VIANNA, 1989). As estratégias de implantação de uma política social atrelada a uma reforma de Estado nesses moldes consistem em corte dos gastos sociais, privatização⁵, descentralização⁶ e focalização dos gastos sociais públicos em programas seletivos de combate à pobreza (DRAIBE, 1994; LAURELL, 1995)⁷. Na presente análise, não podemos perder de vista que é inerente à dinâmica do capital “ajustar” os elementos que constituem o sistema social para sua maior valorização e que o Estado é um elemento importante para isso, conforme Mézáros (2002), um “nexo fundamental”.

O discurso da crise do Estado também está presente em documento da CEPAL (2000, p. 11) para justificar a participação da sociedade na execução das políticas sociais.

esta visión de lo público encaja, además, con las necesidades de abrir espacios de participación a la sociedad civil, de avanzar en la resolución de una crisis de los Estados no plenamente superada, de corregir tanto ‘fallas del mercado’ como ‘fallas del gobierno’ y, más en general, de construir y reconstruir instituciones.

Tais discursos propõem uma compreensão que se afasta da definição clássica de Estado como “condensação material de uma relação de forças entre as classes e frações de classe.” (POULANTZAS, 1978, p. 157).

5 Privatização: “deslocar a produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo [...] como resposta que alivia a crise fiscal.” (DRAIBE, 1994, p. 97). Uma outra forma de privatização se caracteriza pela transferência de atividades para o setor privado não-lucrativo (associações filantrópicas, organizações comunitárias, ONG).

6 Descentralização: “é concebida como um modo de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto, já que aproxima problemas e gestão. Argumenta-se ainda que, com a descentralização aumentam as possibilidades de interação, no nível local, dos recursos públicos e dos não governamentais, para o financiamento das atividades sociais.” (DRAIBE, 1994, p. 97).

7 Focalização: “direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvo específicos, seletivamente escolhidos pela sua maior necessidade e urgência.” (DRAIBE, 1994, p. 97).

Segundo os documentos coligidos, a reestruturação do Estado é uma estratégia necessária para minimizar as situações de exclusão social, nos termos em que somente um Estado eficiente, liberal, moderno, técnico, gerencial, poderá dar conta de assegurar a equidade. Observa-se que os discursos políticos sobre “inclusão social” deslocam o foco da atenção do modo de produção e jogam para o Estado a responsabilidade acerca das condições de existência da população. Na lógica do discurso político em análise, reformas do Estado são necessárias e podem, inclusive, demandar mudanças econômicas com vistas à construção de uma “sociedade inclusiva”.

No conjunto dessas proposições, a educação, assim como outros direitos sociais, passa a ser considerada como “serviço” que pode ser prestado pelos setores privados da sociedade, por meio de um contrato de gestão:

actualmente se procura delegar el ejercicio de algunas funciones al sector privado, con la expectativa de generar servicios que la afectan (a sociedad) directa o indirectamente. El sector privado ha participado cada vez más en la prestación de servicios como salud, educación, y la administración de servicios de seguridad social. (UNESCOb, 1999, p. 4)

Os *slogans* de “menos Estado” e “mais sociedade”, presentes nos discursos de organismos internacionais nos anos 1990, significaram uma prescrição para reformular as tarefas executadas pelo Estado, revendo as áreas de sua atuação. Entretanto, isso não implicou o seu enfraquecimento, uma vez que se observa além de uma forte inclinação do Estado para a sustentação do capital, em detrimento do atendimento à população com serviços sociais públicos, um controle centralizador das execuções das políticas pelas comunidades.

A reforma do Estado passa a ser pressuposto e objetivo dessa política que, para ser implementada, precisa “quebrar” uma cultura de direitos construída historicamente pelo exercício de tomadas de consciência e práticas reivindicatórias dos setores populares. Nesse sentido, é interessante pontuar que os movimentos sociais, no início do século vinte e um, ao adotar características de maior heterogeneidade, podem ser considerados como mais propositivos, operativos e menos reivindicativos (GOHN, 2003). Também cumpre fazer uma observação

sobre a situação do Estado de bem-estar no Brasil, mais bem caracterizado por Falcão (1989) como “Estado assistencial”, ou seja, aquele que pode ser identificado por enorme selvageria econômica, altas taxas de desigualdade social, regimes políticos autoritários, grande endividamento externo e pobreza banalizada. O “Estado assistencial” cria a necessidade de uma sociedade civil que preencha as lacunas deixadas pela carência na proteção social, de modo que, no lugar de um Estado-providência, pode-se afirmar, segundo Falcão (1989), que no Brasil temos a experiência de uma “sociedade-providência”. A reforma do Estado no Brasil, nos anos 1990, e a consolidação das organizações não governamentais foram construídas em solo fértil constituído por uma sociedade civil acalentadora de fortes valores filantrópicos (FONTES, 2010; MONTAÑO, 2002).

A relação entre as políticas de inclusão e a proposição de uma reforma do Estado com essas características sugere mudanças no âmbito educacional, das esferas administrativas mais amplas até a escola. Nessa direção, fundamenta-se na “melhoria” dos sistemas educacionais, mas, principalmente, das unidades escolares, o que pode ser chamado de reforma no nível micro – a micropolítica. Uma vez que esta é proposta tendo por base a cooperação entre setor público e privado, numa revisão do papel do Estado em relação às políticas sociais, os sistemas educacionais – e consequentemente as escolas – estariam sendo objetos também de uma reforma microeconômica.

A abordagem gerencial de Estado está relacionada a uma compreensão de sociedade civil (RANSON, 2001; BANCO MUNDIAL, 2000; DAHRENDORF, 1995) também gerencial, definida como “rede de instituições não governamentais que se posicionam de maneira intermediária entre o Estado e as famílias” (RANSON, 2001, p. 6). Essa concepção está baseada no argumento de que relações estáveis de confiança e cooperação podem reduzir custos, produzir bens públicos e facilitar a constituição de atores sociais ou sociedades civis também estáveis. Está fortemente relacionada à reciprocidade, a redes sociais, desenvolvimento participativo e governabilidade (DURSTON, 1999), além do desenvolvimento sustentável (CEPAL, 2000).

A sociedade civil, nesse discurso, é valorizada a partir da ideia de que a participação comunitária reflete uma “alta densidade” democrática, que significa o maior número possível de associações envolvidas na

resolução dos problemas sociais. Para tanto, a CEPAL (2000, p. 11) sugere que se deve *construir tejidos sociales que permitan desarrollar sociedades más integradas*.

As “políticas sociais inclusivas” se caracterizam pela ideia de “criar sociedades justas que sejam competitivas e produtivas” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 16) e indicam que o antídoto para conter a exclusão social tem suas bases articuladas ao pensamento liberal. Além disso, ressaltam que seus objetivos estão voltados ao gerenciamento da própria carência, o que significa, na linguagem dos documentos, na atualidade, o desenvolvimento de “responsabilidade social”.

Criar “mais sociedade”, difundir uma consciência de responsabilidades para os indivíduos e os grupos em relação à organização social, ampliar os espaços de deliberação e a formação de acordos entre cidadãos, incentivar a participação na criação e desfrute de “bens públicos” e “bens de valor social” são medidas que compõem, nessa perspectiva, uma política social “inclusiva”. Nessa linha de raciocínio, observa-se um encaminhamento segundo o qual as famílias e comunidades devem participar em projetos setoriais (saúde, educação, entre outros), de modo a cumprir a função de “suporte” (DAHRENDORF, 1995; BANCO MUNDIAL, 2000).

Desse modo, em relação à educação, as “necessidades de aprendizagem” serão supridas pelo oferecimento de oportunidades em um contexto de sociedades ou comunidades “vibrantes”, ou seja, comunidades com maior participação social (RANSON, 2001).

A concepção de sociedade civil que fundamenta as políticas de inclusão inscreve-se num processo de privatização dos conflitos sociais. A realidade social, nessa perspectiva, deve ser administrada pelas comunidades locais, deve ser gerida com recursos próprios. Se por um lado a experiência social participativa pode representar um incremento à constituição de uma esfera pública de debate e encaminhamentos de políticas públicas, por outro essa abordagem contribui com o processo de transformação do significado da expressão “direitos coletivos” em “responsabilidades individuais” (PAOLI, 1999). E, neste último caso, o que é pensado como direito à inclusão passa a ser proposto como responsabilidade individual de não se deixar excluir. Desloca-se a responsabilidade do Estado pelo

atendimento da população para a própria comunidade, liberando-o dos embates sociais. Em outras palavras, o reconhecimento dos direitos está posto nessa política; contudo, é a própria sociedade civil, no interior das “comunidades”, que deve se responsabilizar pelos atendimentos a seus direitos, agora entendidos como “serviços” prestados. Dessa forma, os resquícios de reivindicação são direcionados às associações comunitárias ou outras agências dessa natureza, e não aos tradicionais equipamentos do Estado, o qual não se reconhece como executor de “políticas sociais inclusivas”.

Os discursos políticos oferecem pistas sobre a visão de sociedade que as Organizações Multilaterais (OM) difundem. A relação estabelecida discursivamente entre inclusão, coesão e responsabilidade permite inferir que tais discursos estão apoiados na premissa do “fim da história” (FUKUYAMA, 1992). Se a sociedade capitalista é o horizonte, não existiria mais o imperativo da luta de classes, apenas a necessidade de harmonizar a sociedade que não aparece denominada em nenhum momento como capitalista. O novo adjetivo passa a ser o horizonte – sociedade “inclusiva”.

O Banco Mundial (2005, p. 2) apresenta mais argumentos ao relacionar inclusão com coesão e responsabilidade, considerando que “a falta de inclusão e responsabilidade podem causar rompimentos que desencorajam os investimentos, reduzem o crescimento e ameaçam a coesão das sociedades”. A noção de “sociedade coesa” – ou “inclusiva” – como solução para a exclusão social é trabalhada neste discurso como aquela que oferece oportunidades para todos seus membros dentro de um conjunto de valores e instituições (DAHRENDORF, 1995). Nessa concepção, a coesão reduziria o *stress* do “organismo social” e diminuiria os conflitos.

Um dos maiores problemas que o mundo enfrenta hoje é o crescente número de pessoas que são excluídas de uma participação significativa na vida econômica, social, política e cultural de suas comunidades. Tal sociedade não é eficiente nem segura. (UNESCO, 2003, p. 3).

A sociedade eficiente e segura no âmbito desse discurso político é aquela baseada em “inclusão social”, definida como

um processo que garante às pessoas em risco de pobreza e exclusão social ganhar as oportunidades e os recursos necessários para participar plenamente na vida econômica, social e cultural para desfrutar de um padrão de vida e bem estar que é considerado normal na sociedade em que vivem. Garante uma maior participação na tomada de decisões que afetam suas vidas e acesso aos seus direitos fundamentais (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 4).

Já a pobreza é definida como

a pobreza é mais que renda ou desenvolvimento humano inadequado; é também vulnerabilidade e falta de voz, poder e representação. Esta visão multidimensional da pobreza aumenta a complexidade das estratégias de sua redução, porque é preciso levar em conta outros aspectos, como os fatores sociais e as forças culturais. (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 12).

O discurso político sobre inclusão, ao articular um modelo de Estado e de sociedade civil, também tem como pilar de sustentação o argumento da ineficácia da distribuição de renda como estratégia de proteção social, fazendo a defesa da abordagem de “gestão social dos riscos”. Esta é definida como “intervenção pública que assiste indivíduos, famílias e comunidades a melhor gerir os riscos e que fornece suporte para os criticamente pobres” (HOLZMANN; JORGENSEN, 2000, p. 12, tradução livre)⁸. Nesse caso, inclusão significa inserir as pessoas na corrente econômica.

Nuestra meta debe ser reducir estas disparidades a través de los países y dentro de ellos, para que un número creciente de personas se una a la corriente económica y para promover un acceso equitativo a los beneficios del desarrollo, sin importar la nacionalidad, raza o género (BANCO MUNDIAL, 2000)⁹.

8 No original: “[...] public interventions that assist individuals, households, and communities to manage risk better and that provide support to the critically poor.”

9 Segundo o Banco Mundial (2000, p. 11), “[...] los pobres en situación crítica son los pobres que no se pueden mantener a sí mismos, incluso si existieran oportunidades de empleo”.

Conforme essa proposta, a “proteção social moderna” não deveria ser limitada às formas tradicionais de distribuição de renda, mas deveria incluir medidas para promover coesão social, solidariedade e inclusão com base em um conceito ampliado de capital social (HOLZMANN; JORGENSEN, 2000) e na ideia de transformar ameaças em oportunidades (DAHRENDORF, 1995).

Os discursos políticos sobre inclusão afirmam a necessidade de um planejamento da vida pública que opere uma redefinição de papéis sociais na articulação Estado/sociedade civil. Um “mundo inclusivo” é um mundo sem pobreza e uma “sociedade inclusiva” é justa, competitiva e produtiva (BANCO MUNDIAL, 2000). Uma sociedade inclusiva, conforme tais discursos, portanto, é aquela que oferece oportunidades iguais de aprendizagem de qualidade para todas as pessoas, uma “sociedade aprendente”. (CCE, 2000; RANSON, 2001).

Tal perspectiva se apoia na premissa de que vivemos a “era do conhecimento”, na qual os padrões de aprendizagem, modos de vida e trabalho mudam rapidamente. Em função disso, os indivíduos e as práticas sociais devem mudar. A aprendizagem deve se dar “ao longo da vida”, acompanhando uma transição de sucesso para uma sociedade e economia baseadas no conhecimento. Os sistemas de treinamento e educação são pensados como instrumentos dessa mudança, apoiados no argumento das necessidades e demandas dos indivíduos. Novas habilidades são definidas como necessárias ao cidadão atual, requeridas para uma participação ativa na economia e sociedade do conhecimento (certificação de escolaridade básica, participação ativa no trabalho, na vida familiar e em todos os níveis da comunidade). Os indivíduos devem desenvolver diferentes linguagens, uma cultura tecnológica, habilidades sociais e empreendedoras. Tais aprendizagens devem ocorrer em sistemas formais e informais de educação e treinamento, o que promove uma “cidadania ativa” e condições de “empregabilidade”, todas pensadas nessa proposta como estratégias de combate à “exclusão social”. (CEPAL, 2000; RANSON, 2001).

As políticas de “inclusão” sustentam que a educação tem como responsabilidade promover uma “nova cultura” que leve a formar uma “sociedade de aprendizagem” (RANSON, 2001), sustentada pelo desenvolvimento de recursos humanos: “os recursos mais importantes

para a criação de riqueza são os humanos” (DAHRENDORF, 1995, p. ix). A noção de inclusão relacionada à educação ganha, nessa proposta, o caráter de lidar com aquelas pessoas consideradas “sem habilidades”. Trata-se de formar um “capital humano”, ou seja, as capacidades adequadas às atuais condições de exigência do capital.

Recentemente, treinamento e educação profissional e técnica são afirmados como tendo um papel essencial na redução da pobreza e na promoção do crescimento, bem como em garantir a inclusão social e econômica de comunidades marginalizadas (UNESCO, 2011, p. 15). A ideia de inclusão relacionada à educação aparece agora como um elemento fundamental para o crescimento econômico. Para tanto, são necessários “sistemas educacionais inclusivos, holísticos e equilibrados”. (UNESCO, 2011, p. 16).

Observa-se, portanto, uma compatibilização das necessidades de “inclusão social” e “regeneração econômica”, vistas como demandas sociais que devem ser atendidas pelas comunidades (RANSON, 2001). O que pode ser percebido nos discursos políticos sobre inclusão social, em sua apropriação de um debate de caráter educacional, é o clamor por um “renascimento” das aprendizagens com o objetivo de propor métodos mais ativos e flexibilizados de ensino que possam ser trabalhados de forma comunitária, por “organizações sociais”, com menor custo, ao mesmo tempo em que se propõe um ensino altamente qualificado para atender os setores mais especializados da produção.

Em termos de uma sociedade cindida em diferentes níveis de inserção à divisão internacional do trabalho, tal proposta atinge os países periféricos muito mais na sua ênfase à formação de “capital social” – a qual é tratada como uma “regeneração da sociedade civil” (RANSON, 2001) –, do que propriamente numa preocupação com a qualidade da educação ofertada.

As políticas de inclusão educacional estão sendo propostas na direção de que instituições intermediárias entre o Estado e as famílias constituam uma rede de suporte para a educação de crianças e jovens considerados como “de risco”, apoiando-se em “programas com suporte na comunidade”. (UNESCO, 1999c).

As menções à “pobreza”, “vulnerabilidade”, “exclusão social” nos discursos em análise não estão direcionadas propriamente a uma condição de vida, mas são expressões para definir uma população que precisa ser administrada. Tal população é abordada de maneira fragmentada, heterogênea, por marcas de distinção que as constituem como grupos específicos que não guardam nada em comum.

Os grupos que são alvo das políticas de “inclusão” têm suas especificidades tratadas como elementos culturais, abstraindo os elementos estruturais constitutivos da sociedade capitalista como a contradição entre capital e trabalho. O tratamento conferido a tais grupos produz discursivamente significados sociais de fragmentação da classe trabalhadora, os quais, além de obscurecer as relações de classe, constituem uma ofensiva política ao horizonte de luta de classes.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS SOCIAIS “INCLUSIVAS” NA EDUCAÇÃO

Para a UNESCO (1999a, p. 7), a educação inclusiva é uma proposta para solucionar a exclusão educacional e social.

Proceso que desafía las políticas excluyentes y en la última década se han convertido en el enfoque preferido para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en escuelas y aulas ordinarias.

Mais recentemente, a definição foi mantida, mas a categoria *alunos* agora está discriminada como sujeitos em diferentes etapas da vida. A educação inclusiva é

uma abordagem que visa a atender as necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico sobre aqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão (UNESCO, 2003, p. 4).

O princípio da educação inclusiva tem respaldo na Conferência Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), de Jomtien, na Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994) de Salamanca e no Fórum Mundial de Educação de Dakar. (UNESCO, 1999b).

Se a declaração de Jomtien tratava de uma “educação para todos”, a declaração de Salamanca propunha o acolhimento de todas as crianças nas escolas regulares, tornando mais claro quem são os grupos que necessitam de tais políticas com base em suas diferenças linguísticas, culturais, relacionadas à deficiência, de moradia, de religião, de gênero. O documento de Dakar indica a necessidade de cada país formular políticas de “educação inclusiva”, de acordo com as diferentes categorias de sujeitos identificados como população “excluída”. Ao mesmo tempo, o discurso contido nesse documento reitera a ideia de que é preciso fazer da “inclusão” uma responsabilidade de toda a sociedade.

Se, por um lado, o BM afirma a noção de “inclusão” como ser inserido na corrente econômica, por outro, a Unesco reitera a importância da “educação inclusiva” como questão de direitos humanos (UNESCO, 2003, p. 5): “[...] todas as crianças têm o direito de receber uma educação não discriminatória em razão da deficiência, etnia, religião, língua, sexo e capacidade”. Os princípios que fundamentam tal discurso são: “acesso à educação gratuita e obrigatória”; “inclusão, igualdade e não discriminação” e “o direito à educação de qualidade, conteúdos e processos.” (UNESCO, 2005, p. 12). Nos documentos da UNESCO encontramos tanto o termo “educação inclusiva” como “inclusão” quando em referência às políticas educacionais, como, por exemplo, quando se afirma que a inclusão da diversidade na escola é uma oportunidade. (UNESCO, 2009).

A educação inclusiva “envolve mudanças e modificações no conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias, a fim de abranger todas as crianças na faixa etária adequada e com a convicção de que é responsabilidade do sistema regular de ensino educar todas as crianças.” (UNESCO, 2003, p. 7).

A mudança de significações parece ser conteúdo de tais políticas, mas, também pode ser apreendida pela forma que assumem as expressões

ao analisar a incompletude do termo inclusão, o qual exige sempre e necessariamente um complemento: social, educacional, escolar. Destaco seu tratamento como adjetivo para mudar questões históricas presentes na sociedade moderna: educação, sistema educacional, currículo, todos agora adjetivados como inclusivos.

A ideia central do discurso sobre educação inclusiva é tratar a diversidade como uma riqueza humana e superar a “exclusão” por meio de uma abordagem de educação inclusiva (UNESCO, 2003). Tal abordagem tem como meta superar barreiras à aprendizagem, sejam estruturais, curriculares, nas comunicações, entre outros. Chama à atenção que tal discurso simule uma realidade de mudanças sociais que podemos associar ao que Gramsci (1989) definiu como “transformismo”.

Por outro lado, junto ao viés humanitário, percebe-se uma forte abordagem economicista nas políticas de educação inclusiva, quando anunciada pela UNESCO (2009, p. 9) como “uma estratégia chave para a educação para todos”, na qual “não investir em educação como preparação para uma vida adulta ativa e produtiva pode ser muito caro e profundamente irracional em termos econômicos” (UNESCO, 2009, p. 13).

Ainda segundo esse documento, existem três justificativas para adotar uma abordagem inclusiva: a primeira tem caráter educacional, a segunda diz respeito ao caráter social e a terceira reflete um motivo econômico.

Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças. (UNESCO, 2009, p. 10).

É possível perceber o papel que é atribuído à educação na lógica das políticas sociais “inclusivas” mediante análise da afirmação contida em documento da UNESCO. “O objetivo final da educação inclusiva de qualidade é acabar com todas as formas de discriminação e promover a coesão social” (UNESCO, 2013). Os elementos discursivos tais como coesão, não discriminação, atenção às diferenças contribuem para criar um campo de significações sociais que tem por meta substituir as lutas sociais por uma educação universalizada. O foco das políticas educacionais em curso é distribuir educação conforme a necessidade do capital e a capacidade do indivíduo, de forma a não investir mais que o necessário e que isso não resulte em conflitos sociais.

Um elemento fundamental do discurso aqui é a ideia de flexibilidade associada às capacidades individuais dos alunos, as quais passam a direcionar a ação pedagógica, ou seja, o ensino deve ser promovido a cada aluno de acordo com seus interesses e suas condições de aprendizagem. Tal direcionamento sugere uma redução de custos, uma vez que essa lógica discursiva ao mesmo tempo constrói um imaginário de inserção de todas as crianças e jovens na idade adequada na vida escolar, conforme a legislação, mas desconstrói o horizonte de universalização da educação. A abordagem inclusiva pressupõe um acesso de todos os alunos a um conhecimento flexibilizado, cujos parâmetros de flexibilização são, por um lado, as necessidades do capital e, por outro, as condições individuais dos estudantes. Tal projeto político contém ao mesmo tempo uma proposta de apaziguamento das tensões sociais e de economia na oferta da educação.

Ao mesmo tempo, a fim de dissimular a perspectiva economicista, o discurso político assume outros termos como o da “qualidade”.

Uma abordagem inclusiva de educação é aquela que se esforça para promover a qualidade em sala de aula. A fim de avançar na direção da qualidade na educação, mudanças são necessárias em vários níveis. (UNESCO, 2005, p. 16).

Em outras passagens dos documentos, localizamos também a necessidade apresentada de mudanças nos sistemas educacionais nos diferentes países, de forma a torná-los “inclusivos”. Segundo a UNESCO (2011, p. 24), os sistemas educacionais inclusivos tornam as sociedades menos suscetíveis a conflitos violentos. Percebe-se,

portanto, aqui um anúncio do lema da “educação para a paz”. Para o Banco Mundial,

O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Chamo a atenção também para o fato que no discurso é possível perceber a dicotomia entre bem e mal, na qual o inclusivo é o bem e o tradicional é o mal. A perspectiva de sistema educacional chamada de “tradicional” é aquela identificada com as redes públicas. Ou seja, tornar o sistema educacional em sistema educacional inclusivo refere-se a aprofundar as parcerias público-privado na educação, o que guarda incoerência com a noção de educação inclusiva como direito.

O Banco Mundial traça o seguinte diagnóstico acerca da necessidade de aprendizagens adequadas ao mundo atual:

Estamos a viver num período de extraordinária transformação. A impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações

profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4).

O papel das instituições escolares pode ser mais bem apreciado abaixo:

La inclusión es vista como una apertura de la escuela regular, que admite a la diversidad de la población escolar, generando estrategias que den cuenta de las necesidades educativas de todos os alumnos, incluyendo a los alumnos con discapacidad en sus aulas, es decir, una escuela para todos, reflejando de esta manera el espíritu de los acuerdos de Jomtien [...] la inclusión no solamente se basa en la eliminación de barreras de acceso y participación en una escuela para todos, ya que los conceptos de calidad y equiparación de oportunidades son altamente significativos en el contexto de la inclusión. (UNESCO, 1999b, p. 9).

Dos discursos políticos analisados, observa-se que atribuem à “escola inclusiva” a tarefa de realizar uma “pedagogia centrada na criança”, a qual sugere uma abordagem individual, de modo a que cada criança tenha as suas necessidades de aprendizagem atendidas. Mais recentemente, o BM (2011) reitera a necessidade de “expansão e melhoria da educação” como estratégia de adaptação às mudanças e acusa uma nova estratégia centrada no lema “aprendizagem para todos”.

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

Os termos postos nos discursos contidos na documentação analisada permitem afirmar que as políticas de inclusão estão articuladas à “refuncionalização” da educação na ordem social e econômica vigente.

Ao longo da década de 1990, o Estado brasileiro foi alvo de uma reforma justificada pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento, pela deterioração dos serviços públicos, por uma crise fiscal e pela inflação. (BRASIL, 1995). Com base nesses argumentos, a reforma foi tratada como necessária para a estabilização e o crescimento da economia. Seu objetivo também foi anunciado como voltado a desenvolver um Estado forte e regulador em relação à economia de mercado e aos serviços sociais básicos. (BRASIL, 1995).

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995).

Esses encaminhamentos políticos foram materializados em mudanças no aparelho do Estado brasileiro (BRASIL, 1995) comprometidas com uma reforma da administração pública no sentido de torná-la menos “burocrática” e mais “gerencial”.

O modelo de administração gerencial, objetivo dessas medidas, é originário da segunda metade do século vinte e se baseia na eficiência, na redução de custos e aumento da qualidade. Constitui-se com base numa cultura gerencial nas organizações (BRASIL, 1995), mas mantém alguns aspectos do modelo de administração burocrática. Esta última, originária da segunda metade do século dezenove, no Estado liberal, tem suas marcas na profissionalização, na carreira dos servidores, na hierarquia funcional, constituindo-se em um poder racional-legal. Segundo o documento que orienta a reforma do Estado brasileiro, “a superação das formas tradicionais de ação estatal implica descentralizar e redesenhar estruturas, dotando-as de inteligência e flexibilidade, e sobretudo desenvolver modelos gerenciais para o setor público capazes de gerar resultados.” (BRASIL, 1995).

A administração pública gerencial trabalha com o controle de resultados *a posteriori*, o qual pode ser exemplificado por sistemas de avaliação

e indicadores de desempenho. Além disso, enfatiza a importância de parcerias e cooperação. Os objetivos gerais da reforma do aparelho do Estado e que visam à implementação de um modelo gerencial são: “aumentar a governança do Estado”; “limitar sua ação às funções que lhe são próprias”; “transferir da união para os estados e municípios as ações de caráter local” e “parcialmente da união para os estados as ações de caráter regional”. (BRASIL, 1995).

Esta racionalização das atividades estatais, com modificações na estrutura e no *modus operandis* do Estado brasileiro, implica atribuir aos serviços prestados pelo – e de responsabilidade do – Estado uma racionalidade de mercado. O Estado se modifica ao renunciar à execução de alguns serviços (total ou parcialmente) e estabelecer “contratos de gestão” com as “organizações sociais”. (CHAUI, 1999)¹⁰.

Aquilo que os administradores da reforma chamam de “publicização”, contudo, também foi compreendido como um encolhimento do espaço público democrático dos direitos, com ampliação do espaço privado no campo dos direitos sociais conquistados. (CHAUI, 1999). Os direitos sociais, historicamente, constituíram campo de luta social no sentido de avançar as conquistas e frear as perdas manifestas na relação capital/trabalho. No contexto dessa reforma, os trabalhadores têm sido francamente derrotados, pois perdem fundamentalmente o horizonte de reivindicação política, uma vez que são as relações de mercado que constituem os direitos sociais, compondo um cenário de políticas compensatórias, filantropia e caridade para a maioria da população (CHAUI, 1999).

As ideias e ações relacionadas à reforma do Estado ganharam maior importância no Governo Fernando Henrique Cardoso, mas foi no Governo Lula da Silva que o termo inclusão passou a compor os Planos Plurianuais (PPA). No primeiro mandato (2003-2006), o PPA 2004-2007 recebeu o título *Orientação estratégica do governo: Plano Brasil Para Todos: participação e inclusão* (BRASIL, 2004c). No documento,

10 Organizações sociais são “entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito a dotação orçamentária.” (BRASIL, 1995). Para Chauí (1999, p. 218), é uma “entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição”.

foi possível observar afirmações de inclusão social associadas com desconcentração e redistribuição de renda, redução de desigualdades e operação do consumo de massas. No segundo mandato (2007-2010), PPA 2008-2011 foi intitulado *Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade* (BRASIL, 2008b). Chama a atenção que um “serviço” – a educação – tenha sido designado como principal estratégia para promover inclusão social relacionada à redução das desigualdades, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável, com foco em especial nos jovens e nas populações pobres.

É possível perceber o atrelamento da política nacional aos referentes presentes no discurso do Banco Mundial, particularmente a ideia de “inclusão” como inserção das pessoas na corrente econômica, como nas passagens a seguir: “As políticas inclusivas são essenciais para a expansão do mercado interno” (BRASIL, 2007a, p. 19), ou seja, podem representar “[...] a inclusão de milhões de brasileiros no mercado formal de trabalho e na sociedade de consumo de massa.” (BRASIL, 2007a, p. 74).

O ponto alto de tais políticas no país, sem dúvida, é o *Plano Brasil sem miséria* (BRASIL, 2011b), que integra um conjunto de programas como o *Bolsa Família* (BRASIL, 2004a, 2004b), o *Brasil Alfabetizado* (BRASIL, 2003; 2007a)¹¹, o *Saúde da Família* (BRASIL, 2013b), o *Brasil Sorridente* (BRASIL, 2013c), o *Mais Educação* (BRASIL, 2007b)¹² e a *Rede Cegonha* (BRASIL, 2013a). Chama a atenção a presença da educação em programas assistenciais de distribuição de renda.

11 “O Programa Brasil Alfabetizado tem o objetivo de contribuir para a universalização do ensino fundamental, promovendo apoio a ações de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios. Este apoio se realiza por meio de transferência de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos entes federados que aderirem ao Programa para desenvolver as ações de alfabetização e no pagamento de bolsas benefício a voluntários que atuem como alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e coordenadores de turmas de alfabetização em atividade”. (BRASIL, 2003; 2007a)

12 Criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e sua área de atuação foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. (BRASIL, 2007b).

No Brasil, nos últimos anos foram propostas iniciativas pela ampliação dos índices de matrícula no ensino fundamental, para a universalização do acesso a esse nível de ensino. Mais recentemente, observa-se a articulação entre programas de distribuição de renda com o acesso aos programas educacionais, desde a educação infantil, com o lançamento do *Brasil Carinhoso* (BRASIL, 2013d)¹³, até a *Educação Profissional*, com o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (PRONATEC) (BRASIL, 2011c), passando pelo ensino fundamental, com o *Bolsa Família*.

Outro destaque no que se refere à participação das políticas educacionais em iniciativas consideradas “inclusivas”, no país, diz respeito à educação especial. O termo “inclusão” está presente na legislação do setor desde o início dos anos 2000, mas uma perspectiva de inserção de alunos da educação especial nas escolas de ensino regular, como prevê a UNESCO, está manifesta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) reitera a matrícula de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento em escolas regulares.

Destaca-se que o termo “educação inclusiva” foi apreendido na política educacional brasileira como expressão relacionada quase que exclusivamente à educação especial, embora os discursos políticos presentes na documentação internacional não contenham essa interpretação. Em análise da apreensão da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), Bueno (2008) salienta inclusive que o documento teve seu conteúdo alterado no que se refere à tradução de algumas expressões, atribuindo força ao termo “inclusiva” como próprio da educação especial. Na mesma linha das demais políticas de “inclusão” na educação, os alunos da educação especial são o público alvo de programa de distribuição de renda mediante o *Programa Benefício de Prestação Continuada* (BPC) na Escola (BRASIL, 2007c)¹⁴. Observa-se,

13 Ampliação do Bolsa Família para crianças até 6 anos e 11 meses de idade.

14 Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) (BRASIL, 2007c).

portanto, que as políticas educacionais “inclusivas” estão orientadas por dois pilares: distribuição de renda e ampliação do número de alunos regularmente matriculados no sistema educacional. Ressalta-se ainda que recentemente a educação especial passou a integrar na organização das políticas educacionais a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual congrega a operacionalização da maior parte dos programas educacionais relacionados à distribuição de renda¹⁵.

Mediante a análise dos discursos ora apresentados, é razoável afirmar que a “educação inclusiva” ganha força como estratégia e *slogan* da “educação para todos” na política nacional. Por outro lado, é possível verificar a força do termo nas formulações propostas pelos intelectuais.

Passamos, a seguir, a apresentar a importância que a expressão “inclusão” ganhou nas produções acadêmicas.

OS TERMOS INCLUSÃO E EXCLUSÃO E SUAS APREENSÕES PELA INTELECTUALIDADE

Compreender o uso de um termo que carrega significados políticos implica trabalhar sobre sua história, sua origem e apreensão. As palavras sofrem mudanças de sentido, devido ao contexto linguístico e histórico em que se apresentam. Nos termos da presente análise, interessa-nos apreender sua significação expressiva nos processos de atribuição e sedimentação de sentidos às práticas sociais.

O termo “inclusão” (social, educacional, escolar) serve a discursos progressistas e conservadores, a diferentes posicionamentos político-ideológicos, o que gera dificuldades para identificar suas filiações. Ao mesmo tempo, tem sido tratado em oposição à exclusão (social, educacional, escolar). “Inclusão” parece ser uma expressão originada

15 A Secretaria de Educação Especial – SEESP foi extinta pelo decreto n. 7.480 de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011a). O setor agora conta com uma Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

na contemporaneidade por ter se destacado no debate das políticas sociais a partir de meados dos anos 1990, com ênfase própria na área da educação. É interessante pensar por que, justamente num momento histórico em que o mundo produz tamanha desigualdade social, o termo ganha a cena no discurso de agências multilaterais e governos de diferentes países, com orientações político-partidárias diversas e antagônicas. Entretanto, o termo inclusão foi profundamente discutido na análise realizada pelo sociólogo estadunidense Talcott Parsons (1902-1979), em especial nas obras em que discute o sistema social e sua estrutura (1966; 1969; 1977). Numa compreensão funcionalista, esse autor aborda a inclusão como uma das etapas que constituem a “estrutura do sistema social”. Segundo essa perspectiva analítica, no processo social se constitui uma “diferenciação” de grupos sociais que antes não eram percebidos no conjunto da sociedade¹⁶. A partir dessa diferenciação, para o autor, cria-se a necessidade de promover a “capacidade adaptativa” ou adaptação e a “generalização de valores”. Essa última “etapa” é que se denomina “inclusão”, na compreensão parsoniana, ou seja, a difusão para toda a sociedade de valores comuns e determinados como favoráveis ao seu bom desenvolvimento.

A interpretação parsoniana se refere à adaptação que os indivíduos precisam desenvolver em relação às normas sociais consensualizadas, embora isso não implique plena satisfação de suas necessidades.

Desde el punto de vista del funcionamiento del sistema social, no son las necesidades de todos los actores participantes las que tienen que ser comprendidas, ni todas las necesidades de uno cualquiera de ellos, sino solo una proporción suficiente de una fracción suficiente de la población. Es un fenómeno muy general, ciertamente, que las fuerzas sociales son directamente responsables de la lesión o destrucción de algunos individuos y algunos de los deseos o necesidades de todos los individuos, y aunque esto puede ser reducido es bastante probable que no pueda ser eliminado en condiciones reales. (PARSONS, 1966, p. 36).

16

Segundo Parsons (1969), as categorias constitutivas do sistema social são: variação, seleção, adaptação, diferenciação e integração ou inclusão.

Tal preocupação com o seguimento de normas e valores está relacionada ao pensamento de Thomas Hobbes, o qual defendia que as “ordens normativas” podem prevenir a guerra de todos contra todos, ou seja, a necessidade de “regular” as interações sociais como forma de manutenção da ordem.

Ao ser apropriado pelas discussões no campo das políticas, o termo inclusão, nas suas diferentes expressões (social, educacional, escolar, digital), aparece acompanhado de uma aura de “inovação” e “revolução”, até mesmo como “novo paradigma” social. Embora suas raízes pareçam estar em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica as relações sociais, e de ter sido originado numa compreensão que privilegia a manutenção da organização social vigente, atualmente é usado como algo que pode superar a ordem social estabelecida. Em outros termos, é apresentado como solução para a exclusão social.

Por sua vez, o termo exclusão social passou a ser utilizado com maior frequência nos anos 1970, a partir da obra de René Lenoir, *Les Exclus* (CASTEL, 2000; OLIVEIRA, 2000; WANDERLEY, 1999). Naquele momento, a categoria de excluídos era compreendida como constituída por deficientes físicos e mentais, doentes mentais, inválidos, considerados como inadaptados socialmente em função de características próprias. Lenoir utiliza a expressão **exclusão** para referir-se aos “esquecidos do progresso” (OLIVEIRA, 2000), ou ainda aqueles que historicamente receberam a atenção da ação social. (CASTEL, 2000). Entretanto, mais recentemente, para além dessas “populações-alvo”, o conceito passou a ser empregado também para referir-se a uma clientela menos específica: os desempregados de longa duração e os jovens em busca do primeiro emprego, ou seja, grupos que se tornaram inadaptados pela conjuntura, “os sobrantes” (CASTEL, 2000). Para Castel (2000, p. 17), “a exclusão vem se impondo pouco a pouco como um *mot-valise* para definir todas as modalidades de miséria do mundo: o desempregado de longa duração, o jovem da periferia, o sem domicílio fixo etc., são ‘excluídos’”. (Grifos no original).

Outros conceitos foram relacionados ao de exclusão, como desfiliação ou desafiliação (CASTEL, 2000)¹⁷, desqualificação, desinserção e

17
Conforme Wanderley (1999), essas expressões são traduções para o português

apartação social. (WANDERLEY, 1999). Desfiliação consiste em “uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrio anteriores mais ou menos estáveis, ou instáveis” (CASTEL, 2000, p. 24). Desqualificação é um termo pensado para designar um “processo relacionado a fracassos e sucessos da integração”, tomando como referência o emprego. Já a desinserção questiona a própria existência das pessoas como indivíduos sociais, com base nos valores sociais que definem relações identitárias. (WANDERLEY, 1999).

Por sua vez, a apartação social é “um processo pelo qual se denomina o outro como um ser ‘à parte’, ou seja, o fenômeno de separar o outro, não apenas como um desigual, mas como um ‘não semelhante” (WANDERLEY, 1999, p. 21 – grifos no original).

O termo “inclusão” ao ser recuperado nos discursos políticos pelos organismos internacionais no final do século vinte tem também acolhida nos discursos acadêmicos, nas explicações sobre a realidade social e educacional.

Apresentaremos a seguir autores que expressam uma concepção conservadora do termo, para os quais a inclusão social é uma forma de minimizar as situações de exclusão social. (HABERMAS, 1998; PHILLIPS; BERMAN, 2001). Em outro grupo, reunimos aqueles autores que assumem uma concepção crítica no âmbito da política, mas não da economia. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001). Por fim, oferecemos uma leitura de autores que declaram uma posição crítica em relação às políticas de inclusão, ao considerar a insuficiência do termo exclusão social como categoria que possa expressar a realidade social. (RIBEIRO, 1999; MARTINS, 2002; OLIVEIRA, 2004; FRIGOTTO, 2010; FONTES, 1996; LEHER, 2009).

UMA CONCEPÇÃO CONSERVADORA DO TERMO “INCLUSÃO”

Habermas (1998) defende os processos de inclusão nas “sociedades multiculturais” com base na democracia, no Estado de direito, na

.....
a partir de um neologismo na língua francesa – *desaffiliation*.

soberania popular. Este autor afirma que as “minorias” devem ser “integradas” e ter suas necessidades “equalizadas”, sem, contudo serem “incorporadas” de forma homogênea. Esta abordagem institui um debate sobre o significado de inclusão – integração ou incorporação – conduzido a partir do surgimento de novos Estados-nação no leste europeu após o movimento de separação das repúblicas que compunham a União Soviética. O enfoque é colocado sobre as relações estabelecidas entre os países, particularmente a situação dos estrangeiros, que se configuram em minorias étnicas nos países industrializados da Europa.

Para Phillips e Berman (2001), a inclusão social está relacionada aos princípios de igualdade e equidade e à causa estrutural de sua existência. De acordo com esses autores, num contexto de “qualidade social”, o objetivo é um nível básico de inclusão com auxílio de infraestrutura de suporte, condições de trabalho e bens coletivos, prevenindo e minimizando os mecanismos que causam exclusão social. Neste caso, políticas de inclusão poderiam evitar ou reduzir a ocorrência de situações de exclusão social.

Tal compreensão de solução dos problemas sociais tem por base a premissa de que as relações sociais foram radicalmente modificadas, como afirma Touraine (1991 *apud* OLIVEIRA, 2000), para quem o momento no qual vivemos reflete uma mudança social do sentido vertical, de classes sociais, para uma sociedade horizontal, onde se pode estar no centro ou na periferia – *in* ou *out*. No entanto, uma análise que descarta a existência de classes na realidade social contemporânea acaba por privilegiar uma abordagem das diferenças que toma a sociedade como o espaço de convivência de diversos grupos. Tal compreensão instala, no campo das significações sociais, o apaziguamento das massas ao negar o antagonismo capital/trabalho e representa uma ofensiva ao horizonte de lutas sociais. Touraine nega as classes sociais para afirmar a existência de grupos, reconhecidos por suas características pessoais e culturais no sentido fragmentário do termo.

Tais ideias reforçam no campo intelectual a proposição e execução de políticas de inclusão social e educacional, na perspectiva do reconhecimento das diferenças humanas e do direito ao acesso aos bens sociais e ao mercado de trabalho, na perspectiva da equidade.

Localizamos autores que tecem críticas às políticas de inclusão não como solução aos problemas identificados como de exclusão social, mas aos seus processos de execução e objetivos. Consideramos que tais críticas das políticas elegem como interlocutor o Estado, sem questionar a sua essência, a produção de desigualdades no âmbito do sistema social. Tais estudos têm por base a produção de Michel Foucault.

Popkewitz e Lindblad (2001) afirmam que as medidas para conter a exclusão ou ampliar a inclusão enquadraram os sujeitos em padrões de normalidade e desvio, os quais implicam novas exclusões. Segundo os autores, os estudos realizados pelo Estado para definir quem necessita de intervenção das políticas públicas abordam a realidade social como um campo inteligível e calculável, de modo a planejar suas ações. Entretanto, em sua compreensão, tais práticas produzem categorias de pessoas, identificando sempre novos grupos em situação de exclusão. Mesmo frente às intervenções relativas às políticas de inclusão, a sociedade cria novos padrões de exclusão social. Suas reflexões tratam das relações de “governamentalidade” nas políticas sociais e educacionais, debruçando-se sobre o uso de estudos estatísticos para a definição dos públicos que devem ser atingidos por tais políticas.

Também com base em Foucault e apoiados em conceitos como governo, governamentalidade, risco, biopoder e norma, Veiga-Neto e Lopes (2007) discutem as políticas de inclusão escolar como dispositivos para controlar a população.

A crítica produzida com tais bases produz um forte debate acerca das políticas de inclusão, especialmente em relação às políticas de educação especial no Brasil, nutrindo a esperança de que ajustes na condução das políticas podem gerar melhores resultados.

Por fim, apresentamos alguns autores que tem traçado críticas ao termo “inclusão”, em primeira instância, por considerar a insuficiência do termo que justifica seu uso, qual seja, “exclusão social” (RIBEIRO, 1999; MARTINS, 2002; OLIVEIRA, 2004; FRIGOTTO, 2010; FONTES, 1996; LEHER, 2009). Só tem sentido tratar de “inclusão” se reconhecermos a existência de um conjunto de condições ao qual podemos denominar de “exclusão”. Para Frigotto,

Em termos epistemológicos, a *exclusão social* não se constituiria num *conceito*. Vale dizer, não apreenderia as *mediações* constitutivas da materialidade histórica atual da forma capital, cujo escopo é de ampliação e radicalização da sua natureza intrínseca – a desigualdade (FRIGOTTO, 2010, p. 419).

A centralidade atribuída por alguns autores ao conceito de exclusão como forma de compreender e superar as questões de desigualdades presentes na sociedade contemporânea pode contribuir para o encobrimento de contradições históricas que constituem a sociedade de classes e, ao mesmo tempo, para a percepção de alguns aspectos de sua crise atual. A relação capital/trabalho é eivada de sentidos de luta, de embates, de conteúdos políticos. Já a exclusão, quando tomada como categoria explicativa da realidade social, parte de um cenário desprovido de sujeitos históricos, mas apenas de seres que não se adaptaram à “realidade”, no caso, reduzida ao âmbito do capitalismo. Martins (1997, p. 14) afirma que “Rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição [...]”. Em outro momento o autor refere que “o conceito ‘exclusão social’ acaba por contribuir com a anulação política da classe operária e pelo acobertamento de sua contradição histórica com o capital” (MARTINS, 2002, p. 18). Para o autor, o uso do termo “exclusão” diz respeito à manutenção do projeto histórico de afirmação do capitalismo, e que a “causa da inclusão” é conservadora, indicativa daquilo que a sociedade deve ser, desconsiderando a história como campo de possibilidades.

Ribeiro (1999) argumenta a dupla insuficiência dos termos. Por um lado, afirma a imprecisão do conceito “exclusão”. Por outro, o viés ideológico da “inclusão” que desloca a atenção da luta de classes para a luta por políticas sociais compensatórias. Na mesma linha de reflexão, Oliveira (2004) questiona o alcance teórico do termo exclusão, “utilizado por quase todo mundo para designar quase todo mundo” (OLIVEIRA, 2004, p. 160). O autor questiona a necessidade de uso do termo, considera a permanência das relações de classe e se contrapõe à defesa apresentada por Touraine, de adequação do termo a uma nova realidade social estruturada sobre relações centro/periferia.

Conforme Oliveira (2004, p. 179),

[...] sem afrontar a lógica do sistema do capital, só temos conseguido operar com o conceito exclusão colocando como horizonte a inclusão. Mas isto não é mais do que a negação imediata, que apenas reafirma a afirmação, pois, em termos práticos, a inclusão do excluído é sua integração à lógica do princípio sintético, à lógica do capital.

Fontes (1996) desenvolve a ideia de “inclusão forçada”, a que estamos incluídos, de modo que a formação social capitalista atual atinge a todos, inclusive aqueles que estão fora do mercado de trabalho.

[...] evidencia-se uma inclusão forçada no processo de mercantilização da vida social e, em grande medida, a mercantilização da força de trabalho, tornando-se o assalariamento sua representação emblemática. A expansão acelerada do capitalismo e a inclusão forçada a seus mecanismos deram a tônica do processo econômico e social ao longo do século XX. A generalização da mercantilização da sociedade, componente essencial da expansão capitalista, reduzia (ou simplesmente eliminava) a possibilidade da sobrevivência individual fora do mercado. (FONTES, 1996, p. 5).

A autora apreende o estudo de Etienne Balibar, no qual afirma o mercado como “formação social que não comporta exterioridade”, com base no qual podemos somente pensar, portanto, em “exclusão interna”. Com referência em tal formulação, não se trata de opor políticas de inclusão para dar conta de atender aos sujeitos em

condição de “exclusão social”, o que rigorosamente não existe. O que existe na atualidade são sujeitos em condições de desigualdade social. As políticas de inclusão retratam, portanto, relações sociais marcadas pela precariedade e perversidade no acesso aos direitos sociais e ao trabalho nas franjas do sistema.

Ao considerar “inclusão” e “exclusão” como antinomias e não como termo em relação de contradição, Frigotto (2010, p. 420), com base em Mészáros, propõe a seguinte questão: “Seria, no contexto do capitalismo hoje realmente existente, o antônimo de exclusão social o de inclusão ou a questão mais radical é o da emancipação humana?”

Ao buscar compreender um pouco mais a questão, Oliveira e Canielles (2011, p. 17) caracterizam emancipação em termos marxianos como:

- a) [...] um processo coletivo e social;
- b) Para que a emancipação ocorra é necessária uma mudança na forma de pensar e agir em sociedade - através da formação *omnilateral* do homem (Educação integral – aspectos intelectual e trabalho manual);
- c) superação da alienação em suas diferentes formas.

As contribuições oferecidas pelos autores possibilitaram refletir acerca da falsa oposição “exclusão”/“inclusão” e da insuficiência dos termos para expressar a realidade social; da ofensiva posta no campo das significações pelo uso recorrente dos termos ora em destaque em relação à luta de classes e a concepção de história como campo de possibilidades, o que contribui para manter a hegemonia capitalista; da agenda positiva, conservadora e funcional à ordem do capital baseada em termos que sustentam os discursos que referenciam as políticas sociais.

O posicionamento teórico e político dos autores mencionados, e de outros não referenciados, contribui para legitimar as políticas sociais inclusivas e, entre elas, aquelas voltadas ao setor educacional. Por outro lado, autores apresentados como críticos dos termos e das políticas em debate contribuem para esclarecer a compreensão e a necessidade de formular também no campo das significações a luta pela superação da mera adaptação dos sujeitos humanos à sociedade vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o discurso político emanado de organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE, UNESCO e CEPAL verificamos a presença de uma administração das desigualdades sociais e educacionais legitimada nas políticas de inclusão, por meio de vários conceitos, tais como “comunidade”, “cidadania ativa”, “capital social”, “justiça social”, “coesão social”, “solidariedade”, “pertencimento”. Esse vocabulário articula um discurso “politicamente correto” e contribui para um processo de dissimulação/naturalização das desigualdades produzidas pelo metabolismo do capital. Ao mesmo tempo, constitui um campo de sentidos que valoriza a educação como uma das vias principais para o desenvolvimento da inclusão e estabelece uma correspondência entre uma educação inclusiva e uma comunidade coesa, participativa, solidária e voluntária.

Os conceitos citados contribuem para disseminar uma concepção de mundo, sociedade e desenvolvimento humano de base funcionalista, compreensão relacionada às políticas de inclusão, quando difundidas como antídoto para uma realidade identificada como “exclusão social”. Tal concepção, associada a uma abordagem gerencial de políticas públicas tende a favorecer uma aceitação acrítica da sociedade capitalista como harmônica e coesa, fazendo perder o sentido da luta capital/trabalho que está na base das conquistas e derrotas populares acerca dos direitos sociais.

Os discursos que sustentam as políticas de inclusão expõem uma “solução” ou “fórmula” para resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais existentes nas sociedades contemporâneas. Para tanto, esteiam-se em uma trama de conceitos “politicamente corretos” na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos sociais a aderir aos projetos divulgados.

Tais políticas estão em desenvolvimento no Brasil, em grande medida pela articulação do ingresso formal na educação e da distribuição de renda. Programas focalizados, direcionados a uma população definida por parâmetros relacionados aos padrões de pobreza tem

sido seu alvo. O financiamento internacional e a produção intelectual conservadora em torno do tema tem atribuído legitimidade às políticas sociais inclusivas.

O sucesso de tais iniciativas desloca do horizonte a luta por políticas universalizantes e gera a necessidade de discutirmos se a educação para a “inclusão” não nos toca a não ser de maneira tópica e conservadora, nas condições sociais que enfrentamos na atualidade. É preciso lutar por uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2002).



REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001: luta contra a pobreza*. Washington, DC, 2000.

BANCO MUNDIAL. *Social protection sector strategy: from safety net to springboards*. Washington, DC, jan. 2001.

BANCO MUNDIAL. *Empowering people by transforming institutions: social development in word bank operations*. Washington, DC, jul. 2005.

BANCO MUNDIAL. *Social exclusion and the EU's social inclusion study*. Washington, DC, 2007.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. Washington, DC, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, DF, 1995. Disponível em: < <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2013.

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.
- BRASIL. *Decreto nº. 4.834, de 8 de setembro de 2003*. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília: CN, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm>. Acesso em: 9 ago. 2013.
- BRASIL. *Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004*. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília: CN, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm>. Acesso em: 9 ago. 2013.
- BRASIL. *Decreto nº. 5.209 de 17 de setembro de 2004*. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Brasília: CN, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm>. Acesso em: 9 ago. 2013.
- BRASIL. *Plano Plurianual (PPA) – 2004-2007*. Orientação estratégica do governo: Plano Brasil Para Todos. Participação e inclusão. Brasília: Governo Federal, 2004c. Disponível em: <http://www.planobrasil.gov.br/texto_base.asp>. Acesso em: 9 ago. 2013.
- BRASIL. *Decreto nº. 6.093, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília: CN, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm#art18>. Acesso em: 9 ago. 2013.
- BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília: CN, 2007b. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/Port_Norm_Inter_017_2007_04_24.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2013.
- BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial n. 18, de 24 de abril de 2007*. Brasília: MDS, 2007c. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/redesuas/arquivos/2011/legislacao>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

- BRASIL. Ministério da Educação. *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. jan., Brasília, DF: MEC, 2008a.
- BRASIL. *Plano Plurianual (PPA) – 2008-2011*. Mensagem Presidencial. Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade. Brasília: Governo Federal, 2008b. Disponível: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/plano_plurianual/PPA/081015_PPA_2008_mesPres.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2013.
- BRASIL. *Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011*. Brasília: CN, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 9 ago. 2013.
- BRASIL. *Decreto nº 7.492, de 2 junho de 2011*. Institui o Plano Brasil Sem Miséria. Brasília: CN, 2011b. Disponível em: <<http://www.brasilsemmiseria.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 9 ago. 2013.
- BRASIL. *Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011*. Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília: CN, 2011c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm>. Acesso em: 9 ago. 2013.
- BRASIL. *Rede Cegonha*. Brasília: MS, 2013a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/saude/maternidade/gestacao/rede-cegonha>>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- BRASIL. *Atenção Básica e a Saúde da Família. Departamento de Atenção Básica (DAB)*. Brasília: MS, 2013b. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/atencao_basica.php#saudedafamilia>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- BRASIL. *Brasil Sorridente*. Brasília: MS, 2013c. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/CNSB/brasil_sorridente.php>. Acesso em: 9 ago. 2013.
- BRASIL. *Brasil Carinhoso*. Brasil Sem Miséria. Brasília: MDS, 2013d. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/brasilsemmiseria/brasil-carinhoso>>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- BUENO, José G. S.. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José G. S.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. (Org.) *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

- CANIELLES, Ariela S.; OLIVEIRA, Avelino R. A emancipação humana: uma abordagem a partir de Karl Marx. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, SC: UFSC, 2011. 1 CD-ROM.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY-BELFIORE, M. et al. (Org.) *Desigualdades e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2000. p. 17-50.
- CCE. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. *A memorandum on lifelong learning*. Bruxelas, 30 out. 2000.
- CEPAL. *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. México: CEPAL, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria C. (Org.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 27-51.
- DAHRENDORF, Ralf (Org.) *Report on wealth creation and social cohesion in a free society*. London: Commission on Wealth Creation and Social Cohesion, 1995.
- DRAIBE, Sonia M.. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP*, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1994.
- DURSTON, John. Construyendo capital social comunitário. *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, n. 69, p. 104-118, dez.1999.
- ESTADÃO. *As grandes crises econômicas*. Quarta-feira, 2 de Abril 2008, 17h26. São Paulo: Estadão.com.br/infográficos, 2008. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/especiais/as-grandes-criises-economicas,15167.htm>>. Acesso em: 9 ago. 2013.
- FALCÃO, Maria do C.. A seguridade na travessia do Estado assistencial brasileiro. In: SPOSATI, A.; FALCÃO, M. C.; TEIXEIRA, S. M. F. *Os direitos (dos desassistidos) sociais*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 109-126.
- FONTES, Virgínia. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1996.
- FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 25-54.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou desigualdade social: questões teóricas e político-práticas. *Cadernos de Educação: FAE / UFPEL*. Pelotas, RS, n. 27, p. 417-442, set./dez. 2010.
- FUKUYAMA, F. *O fim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GARCIA, Rosalba M. C.. *Políticas públicas em Educação: uma análise no campo da Educação Especial no Brasil*. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.
- GOHN, Maria da G.. Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: GOHN, M. G. *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 13-32.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da Cultura*. 7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HABERMAS, Jurgen. Inclusão: integrar ou incorporar? Sobre a relação entre Nação, Estado de direito e Democracia. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n. 52, p. 99-120, nov. 1998.
- HOLZMANN, Robert; JORGENSEN, Steen. *Manejo social del riesgo: un nuevo marco conceptual para la protección social y más allá*. Banco Mundial, Washington, feb. 2000. (Serie de documentos de discusión sobre la protección social, n. 0006).
- LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, A. C. (Org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Org.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009. p. 223-251.
- LOPES, Maria A. C.; VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Edição Especial.

- MARTINS, José de S.. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MARTINS, J. S.. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria de transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Avelino da R.. Exclusão social: o que ela explica? In: VALLE, L. (Org.). *O mesmo e o outro da cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 87-112.
- OLIVEIRA, Avelino da R.. Sobre o alcance teórico do conceito "exclusão". *Civitas*, Porto Alegre, RS, v. 4, n. 1, jan./jun. 2004.
- OLIVEIRA, Francisco. *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção Zero à Esquerda).
- PAOLI, Maria C. Apresentação e introdução. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (Org.). *Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 7-23.
- PARSONS, Talcott. *O sistema social*. Madrid: Alianza editorial, 1966.
- PARSONS, Talcott. *Social systems and evolution of action theory*. New York: Free Press, 1977.
- PARSONS, Talcott. *Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1969.
- PHILLIPS, David; BERMAN, Yitzhak. Social quality and community citizenship. *European Journal of Social Work*, Oxford, v. 4, n. 1, p. 17-28, mar. 2001.
- POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão/exclusão sociais. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1978.

- RANSON, S. *The new learning for inclusion and capability: towards community governance in the education action zones*. Paris, Fr: OCDE, 2001.
- RIBEIRO, M. Exclusão: problematização do conceito. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 1999
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política, práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994.
- UNESCO. *Salamanca cinco años después: una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y el marco de acción de Salamanca*. Paris, Fr: UNESCO, 1999a.
- UNESCO. La participación en la educación para todos: la inclusión de alumnos com discapacidad. *Boletín EFA 2000*, Dakar, Sn: UNESCO, 1999b.
- UNESCO. *Inclusive schools & community support programmes: report on first phase (1996/1997)*. Paris, Fr: UNESCO, 1999c.
- UNESCO. *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge e a vision*. Paris, Fr: UNESCO, 2003.
- UNESCO. *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris, Fr: UNESCO, 2005.
- UNESCO. *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, Fr: UNESCO, 2009.
- UNESCO. *UNESCO and education: "everyone has the right to education"*. Paris, Fr: UNESCO, 2011.
- UNESCO. *Addressing exclusion*. Inclusive Education. 2013. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>>. Acesso em: 9 ago. 2013.
- VIANNA, M. L. T. W. A emergente temática da política social na bibliografia brasileira. *BIB*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 3-41, 1989.

WANDERLEY, Mariangela B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 16-26.

WOLFENSOHN, James D.. *O desafio da inclusão*. Discurso à Assembleia de Governadores. 23 de setembro de 1997. Hong-Kong, China: Banco Mundial, 1997. Disponível em: <[http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2009/11/13/000334955_20091113033216/Rendered/PDF/223790PUB0PORT00Box342033B01PUBLIC1.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSContentServer/WDSP/IB/2009/11/13/000334955_20091113033216/Rendered/PDF/223790PUB0PORT00Box342033B01PUBLIC1.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2013.

EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO COMO *SLOGAN* DO CAPITAL

Marival Coan¹

INTRODUÇÃO

Dado o dinamismo do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, constata-se que seus adeptos buscam novas formas de manter sua hegemonia, de modo que disputam para isso todos os espaços possíveis, inclusive o educacional. Nesse sentido, evidenciam uma expectativa de que a educação escolar operacionalize estratégias que convirjam para a autoprodução e reprodução do capital. Sob essa ótica, a necessidade de educar para o empreendedorismo se consolida como *slogan* no contexto atual, ajudando a entender as razões de a educação para o empreendedorismo ser tão valorizada no final do século XX e início do XXI. Tal afirmação pode ser comprovada em diversas ações em curso. Um simples clicar no verbete “empreendedorismo” num dos *sites* de busca mais populares e o assunto virá em tela em aproximadamente dez milhões de ocorrências. Quando o verbete é associado à educação, o mesmo aparece de forma expressiva em torno de cinco milhões de ocorrências. São relatos de experiências, projetos pedagógicos, pesquisas, cursos, oficinas, enfim, uma variada gama

1 Professor no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC).

de temas que permite afirmar que “o empreendedorismo invadiu a escola”, fazendo menção a uma matéria de um dos *sites* que difundem essa proposição. Fica evidente, pelo exposto, que a educação para o empreendedorismo é um bom negócio, uma vez que tem muita gente ganhando dinheiro com isso. Deve-se registrar, contudo, que nem todos os textos são de apologia à necessidade de se educar para o empreendedorismo. Há textos, também, que procuram compreender e questionar o real significado dessa proposição.

O que se pretende mostrar é que muitos são os envolvidos e comprometidos em fazer da sala de aula um *lócus* para preparar crianças, jovens e adultos para o mundo dos negócios, em estreita relação entre professores, alunos, Organizações Não Governamentais (ONG) especializadas em incentivar o empreendedorismo, empresários, entre outros agentes. Mesmo que o assunto possa causar alguns questionamentos, é cada vez maior o número de escolas que se propõe a ensinar como seus alunos podem sobreviver no mundo capitalista, oferecendo atividades curriculares voltadas para a formação de empreendedores. Essas atividades são variadas e vão desde o oferecimento de uma disciplina de empreendedorismo, palestras, oficinas até o desenvolvimento de projetos práticos. De modo específico, na pós-graduação, a ênfase está no desenvolvimento de pesquisas que deem suporte ao tema.

Ancorados no *slogan* de que é necessário “aprender a empreender” temas de empreendedorismo, como gerenciar um negócio, entra no ambiente escolar como assunto que provoca debates entre alunos e os desafia a raciocinarem e a buscarem aprender de forma sólida conceitos, conhecimentos e técnicas que os ajudem a resolver problemas, aproximando, dessa forma, o conhecimento “teórico” do “mundo real”, tal como sugere a legislação educacional, de modo especial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (BRASIL, 1999, 2002). Ensina-se empreendedorismo para que o aluno conheça o mundo capitalista e saiba aproveitar o que ele tem de bom e ruim e saiba ser um competidor honesto que busque o lucro sem esmagar os demais. Os proponentes da educação para o empreendedorismo querem fazer crer que seja possível uma espécie de empreendedorismo que estimule a competição solidária².

A educação para o empreendedorismo torna necessária a formação de professores. Para cumprir essa tarefa, surgem os centros de formação de professores com características empreendedoras para que as escolas possam adotar a prática em sala de aula, até porque se considera que os professores não sejam empreendedores ou que nunca passaram por experiências empreendedoras. Normalmente, são instituições privadas que vendem esse serviço como mercadoria para as direções das escolas, secretarias municipais e estaduais de educação. O próprio sindicato dos donos de escola privadas oferece cursos de capacitação em empreendedorismo para que os professores possam ter visão de administração. Desse modo, o assunto se integraria aos currículos com mais naturalidade e isso faria os estudantes se tornarem profissionais mais competentes. A tarefa da escola, nessa ótica empreendedora, é a de trabalhar com o aluno de tal forma que ele se transforme em uma pessoa competente, que saberá adequar o empreendedorismo à sua realidade.

O espaço escolar como *lócus* de disputa de projetos societários é visto como ambiente propício para divulgar o *slogan* “aprender a empreender” e há muito tempo a *Junior Achievement* (JA) percebeu isso quando, no início do século XX, criou uma organização para levar os interesses do mundo dos negócios às escolas públicas e privadas. A bandeira da entidade está centrada na ideia de que o sujeito, o indivíduo, é o protagonista de sua própria história, uma espécie de arquiteto de seu próprio caminho e que, conhecendo o mundo dos negócios e do mercado de trabalho, poderá se sair melhor e ser um vencedor dentro do sistema da livre iniciativa.

Esse trabalho conta com o voluntariado de empresários e profissionais liberais bem-sucedidos que dedicam parte de seu tempo para preparar as novas gerações e estimular o empreendedorismo nos jovens para que não fiquem à espera de um emprego ou venham a descobrir o que querem da vida tardiamente. Com base em diversas atividades – desde o ensino fundamental ao universitário – o objetivo da JA é o de mostrar que, se o empresário conseguiu o estudante também pode conseguir, mesmo sabendo que isso não é verdade, pois poucos conseguem ser empresários ou profissionais de sucesso no mercado capitalista competitivo.

.....
aparece no site da *e. educacional* [O EMPREENDEDORISMO, 2000-].

Mais que uma simples proposição, o *slogan* da educação para o empreendedorismo se materializa no desenvolvimento de projetos práticos que leva determinadas cidades, como São José dos Campos-SP, a se considerar cidade empreendedora por ter aplicado um programa que inseriu o empreendedorismo na educação de jovens e crianças desde os três anos de idade. A tarefa posta é a de que todas as escolas da cidade estimulem alunos, professores e pais a buscarem a realização dos sonhos pelo esforço individual. A experiência de São José dos Campos articula ideias do *programa Pedagogia Empreendedora*, de Dolabela (2003) projetos da *Junior Achievement* (2009) e concursos do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas e pode ser referenciado como materialização do *slogan* “aprender a empreender”.

Conforme sinalizado, o tema do empreendedorismo ganhou importância nos últimos tempos no contexto escolar e este capítulo tem por finalidade apresentar e analisar como essa proposição se constrói; compreender como se dá essa articulação, bem como, oferecer elementos para uma possível compreensão crítica. Para isso, far-se-á menção a um conjunto de ações políticas e autores que estudam e desenvolvem o empreendedorismo no campo educacional, como também estudos que discutem e fazem críticas à educação para o empreendedorismo.

As proposições da educação para o empreendedorismo se articula com os estudos relativos ao mundo do trabalho e com a formação do trabalhador e tentam formar um novo tipo dele, capaz de criar o próprio trabalho ou mesmo inovar e criar dentro das organizações como trabalhador assalariado.

O *slogan* do empreendedorismo está em curso em diversos continentes e países; entretanto, far-se-á menção especial ao continente europeu, com destaque para as experiências de Portugal, e América Latina.

No Brasil, nota-se que o empreendedorismo é referido nas justificativas de projetos e propostas educacionais de diversas escolas, com apoio de várias Secretarias de Educação, tanto municipais, quanto estaduais e da rede privada de ensino³. Na literatura educacional brasileira,

3 Num levantamento preliminar, percebeu-se a presença da proposta da educação para o empreendedorismo em várias escolas das redes municipais e estaduais de Minas Gerais, Paraná, São Paulo, entre outros estados (STARTA, 2013). Recentemente, a Secretaria de Educação do Paraná abriu a discussão para

percebe-se a multiplicação de publicações voltadas para a divulgação de iniciativas promotoras da educação para o empreendedorismo como uma novidade perante outras proposições pedagógicas.

Na América Latina, está presente nos documentos de órgãos ligados à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que preconizam a necessidade de se educar para o empreendedorismo, e na União Europeia, por meio da proposição do empreendedorismo como competência básica a ser desenvolvida pela educação, constituindo, dessa forma, uma nova pedagogia da hegemonia. (NEVES, 2005).

Diante das transformações econômicas, políticas e sociais no atual mundo globalizado, há grande apelo para a inserção do empreendedorismo na educação, inclusive com a formulação de uma suposta pedagogia empreendedora voltada à criação de uma cultura empreendedora como meio eficaz para formar sujeitos aptos a enfrentarem os desafios que se apresentam como ver-se-á nas experiências em curso no continente europeu, a seguir.

UNIÃO EUROPEIA: INCLUIR O EMPREENDEDORISMO EM TODOS OS NÍVEIS DA EDUCAÇÃO

Pode-se afirmar que a educação para o empreendedorismo está consagrada na agenda da União Europeia e o acontecimento histórico

instituir o projeto de pedagogia empreendedora em todo o estado, com base na experiência realizada nas escolas municipais de Londrina, que foi avaliada como excepcional. A assessoria ao debate promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) para implantar o projeto, foi prestada por Fernando Dolabela, um dos principais responsáveis pela disseminação de políticas de incentivo ao ensino do empreendedorismo nas escolas do país e que vende esse serviço. A síntese da reunião foi a de que a pedagogia empreendedora potencializa as capacidades individuais e coletivas de gerar valores para toda a comunidade, além de incentivar o jovem a buscar a inovação, a autonomia, a sustentabilidade e o protagonismo. Por essa razão, o ensino do empreendedorismo precisa ser promovido nas escolas, destaca a matéria publicada pela Secretaria de Estado da Educação e replicada em diversos veículos de comunicação do Paraná. A matéria se intitula “Projeto piloto de educação empreendedora pode ser estendido para escolas estaduais” (PARANÁ, 2011).

citado como balizador dessa iniciativa é a Cimeira de Lisboa, ocorrida no ano de 2000, evento também conhecido como Conselho Europeu Extraordinário de Lisboa e que resultou na *Agenda de Lisboa* (CONSELHO EUROPEU, 2000). Registra-se, contudo, que anteriormente à Cimeira de Lisboa, alguns setores do empresariado sinalizavam a necessidade de a escola se comprometer em atender as demandas do mercado de trabalho e para a necessidade de se educar para o empreendedorismo.

Pode-se citar a Mesa Redonda Europeia dos Industriais (ERT, 1989b), por exemplo, que, na década de 1980, manifestava preocupação em relação à competitividade dos mercados e à premência de investir em potencial humano para capacitar pessoas para os desafios da competição da economia globalizada e defendia que caberia à escola parte da missão em de formar as novas gerações com perspectivas empreendedoras. (ERT, 1989a).

Essas proposições se cristalizaram no seio da comunidade europeia e a Cimeira de Lisboa⁴ traçou um conjunto de medidas para o crescimento sustentável da economia europeia, com base no aumento da produtividade, o que seria atingido com a capacitação dos recursos humanos, garantindo o pleno emprego e a coesão social⁵.

Estrategicamente, a Cimeira de Lisboa visualizou a Europa em condições de competir em condições de igualdade no mercado globalizado com os Estados Unidos e Japão na primeira década do século XXI, garantindo mais e melhores empregos a partir da adoção de medidas macro e microeconômicas. O campo educacional teria papel importante a desempenhar; por essa razão, de maneira que seus objetivos e metas também precisariam ser revistos. Na perspectiva dos dirigentes europeus, a mundialização da economia trouxe novos desafios; assim, a Europa precisava se capacitar para estar à altura de tamanha concorrência. (CONSELHO EUROPEU, 2000).

Em termos econômicos e sociais no contexto da globalização competitiva, desemprego e coesão social são temas causadores de

4 Outras informações acerca da Cimeira de Lisboa estão no texto: *Conclusões da Presidência Conselho Europeu de Lisboa 23-24 de março de 2000* (CONSELHO EUROPEU, 2000).

5 Esses são os eixos centrais da Cimeira e reforçados por vários documentos da UE.

preocupação e tratados com uma série de medidas a serem adotadas pela União Europeia no intuito de se ter indicadores confiáveis e comparáveis entre os Estados-Membros. A sinalização feita era a da possibilidade de adoção de políticas que garantiriam o pleno emprego a despeito de todas as dificuldades estruturais do próprio sistema capitalista que se mostraram de forma mais duras nas últimas crises, bem como, de outras dificuldades próprias dos Estados-Membros. Entre estas, estão a elevada taxa de desemprego desde há muito tempo; pouca geração de novos empregos, de modo especial, no setor de serviços; desequilíbrios regionais sérios; pouca oferta de força de trabalho qualificada em todos os setores; envelhecimento da população europeia. As medidas sinalizadas foram investimentos nas TIC como possibilidade de gerar novos empregos – a Cimeira previu melhoria em termos qualitativos e quantitativos da situação do emprego na União Europeia, em curto prazo, graças ao impacto das TIC.

Os textos do Conselho Europeu (CE) de 2000 preconizaram a formação como estratégia para as pessoas entrarem no mercado de trabalho e participarem da produção, distribuição e consumo das riquezas na chamada “sociedade do conhecimento”; para isso, afirmou a necessidade de um bom nível de formação com a elevação do nível de escolaridade e habilitações atingidas.

As conclusões da Cimeira querem fazer crer que o nível de escolaridade contribuiria para a redução do nível de desemprego na Europa. Todavia, somente o investimento em educação não seria suficiente para tornar a Europa a zona econômica mais competitiva do mundo; seria necessário também, além de melhorar as condições de estudo e investigação, criar um clima favorável ao espírito empresarial. Nesse sentido, dever-se-ia tomar uma série de atitudes, entre as quais reduzir despesas ligadas à burocracia, fortalecer o mercado interno com a liberalização de setores como gás, eletricidade, transportes e investir na capacitação empreendedora, a fim de se criar na Europa uma verdadeira cultura empresarial.

Na perspectiva da educação, particularmente da educação para o empreendedorismo, os objetivos da Cimeira de Lisboa são enfáticos: a educação e a formação são essenciais para a concretização das metas estabelecidas. Isso denota depósito de muita crença na teoria do

capital humano dos anos do pós-guerra, bem como, na possibilidade de a educação ser o suporte do desenvolvimento econômico e social⁶.

As ações adotadas na sequência da Cimeira confirmam tal intenção, tanto é assim que os Ministros da Educação da Comunidade Europeia se comprometeram posteriormente em programar uma série de ações elaboradas por um grupo de peritos que traçou um conjunto de metas para os sistemas de educação e formação a serem alcançadas até 2010, conhecidas como *Educação & Formação 2010* (COMISSÃO EUROPEIA, 2002) e, posteriormente, no projeto *Educação & Formação 2010-2020*. (COMITÊ ECONÔMICO E SOCIAL EUROPEU, 2009)⁷.

A educação para o empreendedorismo é bandeira no quadro de referência em termos de estratégia que deve ser desenvolvido pela política educacional dos Estados-Membros da Comunidade Europeia. Para dar cabo a essa e outras políticas, em 2005 foi criado o *Education and Training Coordination Group* (ETCG), responsável por planejar, coordenar e implementar atividades práticas que garantam a implementação do programa. Posteriormente, em 2009, o Conselho Europeu reiterou a necessidade de incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação. (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2009).

Mas o *slogan* “educar para o empreendedorismo” na união Europeia, como estratégia de formar o trabalhador de novo tipo adequado às demandas atuais do capitalismo, é mais bem expresso em outros documentos, decorrentes da Cimeira de Lisboa, que abordam o tema e visam à criação desse espírito empresarial nos sujeitos pela educação. Registra-se de passagem que na reunião do Conselho Europeu, ocorrida em Estocolmo, em março de 2001, ficou acordado que todos os Estados-Membros deveriam estar associados aos objetivos e procedimentos da Estratégia de Lisboa e implementar e avaliar

6 Os documentos oficiais reforçam a ideia defendida pela teoria do capital humano de que o investimento em educação e a formação, principalmente da juventude, é fator de desenvolvimento social e estratégia para posicionar a Europa como referência econômica mundial. (CONSELHO EUROPEU, 2008).

7 Dados acerca do projeto “Educação & Formação 2010” e “Educação & Formação 2010-2020” podem ser, respectivamente, obtidos no website da Comissão Europeia (2013).

periodicamente as mudanças e a reforma dos sistemas de educação (CONSELHO EUROPEU, 2001).

Também se verifica na comunicação do Conselho Europeu de 2002, intitulada *Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação na Europa* (CONSELHO EUROPEU, 2002), a necessidade de a educação fomentar o espírito de empreendimento, ou espírito empresarial. Dessa orientação decorre: 1. “promover o espírito de iniciativa e a criatividade em todo o sistema de educação e de formação por forma a desenvolver o espírito empresarial”; 2. “facilitar aquisição das competências necessárias para criar e gerir uma empresa”; e 3. “assegurar às pessoas mais desfavorecidas ou às pessoas que atualmente menos beneficiam dos sistemas um acesso equitativo à aquisição de competências e motivá-las para participar na aprendizagem.” (CONSELHO EUROPEU, 2002, p. 14).

Os documentos mais enfáticos sobre a educação para o empreendedorismo no contexto europeu, no entanto, são os relatórios dos peritos de 2002 e 2004⁸. O grupo de peritos de 2004 (COMISSÃO EUROPEIA, 2004a) tomou por base o relatório elaborado por outro grupo de peritos de 2002 (COMISSÃO EUROPEIA, 2002)⁹, lançado logo após a Cimeira de Lisboa, e objetiva a divulgação de projetos que se coadunam com a empresa e o espírito empresarial em vista do estímulo de boas políticas entre os Estados-Membros com base no *Procedimento Best*. (COMISSÃO EUROPEIA, 2002)¹⁰.

8 Trata-se de um projeto realizado com a colaboração de 27 peritos dos vários países dos Estados-Membros no domínio da educação para o desenvolvimento do espírito empresarial, nomeados pelas entidades nacionais competentes, no âmbito do Programa plurianual para a empresa e o espírito empresarial (2001-2005), coordenado pela direção-geral da Empresa da Comissão Europeia. (COMISSÃO EUROPEIA, 2002; COMISSÃO EUROPEIA, 2004a).

9 Os Estados-Membros da UE mais a Noruega delegaram a um grupo de peritos a finalidade de juntar dados e fornecer informação acerca de medidas e programas em termos de espírito empresarial e, ao mesmo tempo, garantir cooperação mútua por parte das administrações nacionais dos países participantes.

10 O *Procedimento BEST* tem por objetivo “a comparação das melhores práticas”; trata-se da resposta da Comissão Europeia ao apelo do Conselho Europeu de Lisboa de 2000, com vistas a um *método aberto de coordenação* em matéria de melhoria do enquadramento empresarial. Ao aplicar o *método aberto de coordenação* no domínio da política empresarial, o procedimento BEST permite identificar e fazer o intercâmbio das melhores práticas, a fim de estimular o enquadramento empresarial. Os projetos BEST são, assim, um dos instrumentos

O objetivo do trabalho dos peritos de 2002 era o de identificar iniciativas em toda a Europa destinadas à promoção do ensino do espírito empresarial em todos os níveis do sistema de educação formal, desde o básico até a universidade, e elaborar metas comuns para difundir e desenvolver o espírito empresarial. As principais recomendações do relatório de novembro de 2002 (COMISSÃO EUROPEIA, 2002), que serviram de referência para trabalhos posteriores – inclusive o relatório dos peritos de 2004 –, são o reconhecimento do espírito empresarial como conteúdo do programa de estudos nacional¹¹; necessidade de mais ações voltadas ao desenvolvimento do espírito empresarial desde o ensino básico; divulgação de experiências bem-sucedidas; incentivo às iniciativas baseadas no aprender fazendo; formação docente; estrutura organizacional para o desenvolvimento do espírito empresarial em todo o sistema escolar.

O grupo de peritos de 2004 teve como objetivo identificar políticas concretas que permitissem alcançar progressos na promoção da educação para o desenvolvimento do espírito empresarial e propor instrumentos que ajudassem a monitorar esses progressos, com foco na educação básica, secundária e profissional, com o intuito de incluir o espírito empresarial nesses níveis de educação escolar. O incentivo e o apoio deveriam ir às escolas por meio de financiamento de projetos-piloto, promoção das relações entre as escolas e as empresas, fornecimento de material didático, apoio às redes dedicadas e à ONGs e a sensibilização para as boas práticas ou a sua disseminação.

A educação tem um papel importante a desempenhar considerando que o “fomento do espírito de empresa junto dos jovens é uma condição prévia indispensável para fazer progredir – pelo menos a longo prazo – o emprego, o crescimento, a competitividade e a inovação, pelo que a educação pode contribuir para criar uma cultura mais empresarial” (COMISSÃO EUROPEIA, 2004a, p. 11).

destinados a realizar os objetivos da Carta Europeia das Pequenas Empresas, conforme atesta a Comissão Europeia (COMISSÃO EUROPEIA, 2000).

11 Os documentos analisados sugerem que o “espírito empresarial” será atingido pelo ensino do empreendedorismo. No caso, a educação para o empreendedorismo operada dentre outras formas pela existência da disciplina de empreendedorismo deve objetivar a criação do espírito empresarial. Em alguns momentos espírito empresarial e empreendedorismo aparecem como sinônimos.

Ainda em 2004, o Conselho da União Europeia evidenciou que o empreendedorismo era importante “motor da inovação, da competitividade, do emprego e do crescimento e que incentivar e dar formação a mais pessoas para se tornarem empresários são requisitos fulcrais para atingir os objetivos de Lisboa.” (CONSELHO EUROPEU, 2004, p. 8). Também em 2004, a Comissão das Comunidades Europeias lançou o plano de ação *A agenda Europeia para o espírito empresarial*, em que umas das cinco áreas de políticas estratégicas era a dinamização da cultura empresarial. (COMISSÃO EUROPEIA, 2004b)¹².

O mote desse movimento voltado para a criação do espírito empreendedor, do qual o incentivo à cultura empreendedora faz parte, é o do incentivo a que mais pessoas se ponham a criar empresas e a de auxiliar os empresários em suas realizações, conforme propõe o *Livro Verde* (COMISSÃO EUROPEIA, 2003)¹³, no intuito de fomentar a dinâmica empresarial na UE. O que está sendo proposto com o *slogan* “dinamizar a cultura empresarial”? Primeiro, melhorar a imagem dos empresários e, ao mesmo tempo, sensibilizar as pessoas para a carreira de empresário, estimulando-as por meio de ações práticas. Como forma de promover atitudes empresariais na juventude e criar a cultura empreendedora, a Comissão indicou a promoção da educação empresarial. Para isso,

Os estudantes e investigadores universitários, nomeadamente de universidades técnicas, devem dispor de educação empresarial. A associação de potencial científico e espírito empresarial contribuirão para uma melhor comercialização dos resultados da investigação através de *spin-offs*¹⁴ e de novas empresas em fase de arranque em sectores baseados no conhecimento. (COMISSÃO EUROPEIA, 2004c, p. 8).

-
- 12 As outras áreas são: suscitar mais vocações empresariais; orientar os empresários para o crescimento e a competitividade; melhorar os fluxos dos financiamentos e criar um quadro administrativo e regulamentar mais favorável para as pequenas e médias empresas (PME).
- 13 O *Livro Verde* trata do espírito empresarial na Europa. Procura estimular a abertura de novos empreendimentos como forma de superar os entraves econômicos existentes. (COMISSÃO EUROPEIA, 2003).
- 14 O termo inglês é utilizado para designar uma empresa que nasceu com base num grupo de pesquisa de uma empresa, universidade ou centro de pesquisa público ou privado.

Nessa direção, a Comissão Europeia convida e orienta que todos os Estados-Membros integrem a educação para o empreendedorismo nos programas escolares de todos os níveis, além de prestar apoio adequado às escolas para que as mesmas possam realizar educação de elevada qualidade, segundo os parâmetros da União Europeia (UE). No documento *Aplicar o programa comunitário de Lisboa: promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem* (COMISSÃO EUROPEIA, 2006), a Comissão das Comunidades Europeias reforça a convicção de que o apoio ao desenvolvimento do espírito empresarial é fator de desenvolvimento econômico, geração de emprego e riquezas e forma de garantir a coesão social, principalmente nas zonas menos favorecidas.

O Comitê Econômico e Social Europeu (CESE) enfatizou a urgência em se ofertar cursos de formação em espírito empresarial e incluí-los nos currículos nacionais, desde o ensino primário até ao superior, sendo que a articulação entre escolas-universidades e empresas é vista como muito salutar, assim como o envolvimento dos docentes em projetos empreendedores. A educação para o empreendedorismo deve atingir todas as classes sociais, deve envolver tanto empregadores como trabalhadores. Além de ratificar a necessidade de se promover o empreendedorismo, o documento fala da necessidade de se colocar a tônica num “empreendedorismo de rosto humano”, entendido tanto como progresso no plano social, como do ponto de vista da economia e da inovação e não mera procura de lucros (CESE, 2008). Essa forma de apresentar o empreendedorismo em que a relação capitalista – centrada na exploração da força de trabalho – é omitida e, simultaneamente, enaltecidas as ações empresariais de caráter social muito se parece ao que afirmava a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) nos anos de 1990 ao estimular a “autêntica competição” em oposição àquela que denominava de “espúria” (CEPAL, 1990).

Ainda no contexto europeu, registra-se que existe uma série de outros documentos que estimulam a promoção do empreendedorismo, notadamente na educação escolar, como por exemplo a comunicação da Comissão Europeia *Promover a plena participação dos jovens na educação, no emprego e na sociedade* (COMISSÃO EUROPEIA, 2007); pelo Conselho da União Europeia de 2008 quando destaca que os sistemas educacionais têm que se comprometer com a promoção

do espírito empreendedor. Nas conclusões – *Preparar os jovens para o século XXI: uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar* –, reafirma os compromissos da UE em relação à educação e, de modo especial, à educação para o empreendedorismo. (CONSELHO EUROPEU, 2008).

Essas orientações se materializam de diversas formas em cada um dos países da UE. No caso específico de Portugal, um conjunto de ações está em curso, o que permite afirmar que o empreendedorismo está na ordem do dia nesse país (COAN, 2011). O tema ocupa lugar de destaque na administração pública, ONG, setor empresarial, universidades, formação profissional, educação básica, entre outros campos¹⁵. Percebe-se relativo esforço por parte das autoridades portuguesas em promover o espírito empreendedor em Portugal em sentido mais amplo, como orienta a *Estratégia de Lisboa*. (CONSELHO EUROPEU, 2001). Estudo feito pela *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) apontou Portugal como o país mais bem situado em desenvolvimento de projetos de empreendedorismo entre os 18 da União Europeia participantes.

A bandeira da educação para o empreendedorismo está consagrada numa série de iniciativas que desenvolvem diversas experiências, desde as séries iniciais até a pós-graduação, e envolve diversas disciplinas ou áreas e campos do saber. Uma das ações de maior vulto é o *Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo* (PNEE), desenvolvido em Portugal desde 2007. (PEREIRA; FERREIRA; FIGUEIREDO, 2007).

O PNEE é promovido pelo Ministério da Educação (ME) do governo português, por meio da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Trata-se de um projeto desenvolvido junto às escolas tanto públicas, como privadas de Portugal, no intuito de promover iniciativas que criem o espírito e a cultura empreendedora nos alunos.

15 A esse respeito, o leitor poderá obter múltiplas informações no *website* disponível em: <<http://www.empreendedorismo.pt.>>. Acesso em: 11 ago. 2013. Num dos textos disponíveis neste *site*, Dana Redford insiste na necessidade da educação para o empreendedorismo desde as fases iniciais do ensino como condição essencial para a criação de uma cultura empreendedora em Portugal. Além disso, há outras informações acerca do tema em Portugal.

O objetivo do projeto é desenvolver junto às escolas iniciativas que conduzam à criação de competências e atitudes que permitam à comunidade educativa empreender. O PNEE orienta as escolas a desenvolverem atividades que levem os alunos a terem atitudes empreendedoras e propiciem a criação da cultura empreendedora, do espírito empreendedor, de acordo com a *Estratégia de Lisboa*. Após aderir ao projeto, é dever da escola desenvolver metodologias que propiciem aos alunos empreenderem.

O público alvo são os alunos do ensino básico e secundário que desenvolvem projetos de suas iniciativas. Esses projetos devem ser viáveis na prática, ou seja, gerar resultados tangíveis, contando, para isso, com um educador responsável. O apoio ao desenvolvimento dos projetos das escolas ou agrupamentos¹⁶ participantes é dado pelo Ministério da Educação por meio de seus serviços centrais e regionais, bem como, por entidades que tenham protocolo com a DGIDC, como os *Business Innovation Center* – BIC e o Instituto de Tecnologia Comportamental (INTEC), além de empresas onde as escolas estão inseridas.

Além do Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo (PNEE), outros merecem destaque, como o projeto *EmpCriança*, para o Ensino Básico, e *EmpreEscola*, para o Ensino Secundário, desenvolvidos em escolas de concelhos¹⁷ do distrito de Santarém; o projeto desenvolvido pela Max Portugal por meio do programa “empreendedog” visa a introduzir noções de empreendedorismo desde as séries iniciais e ensinar as crianças a iniciar um negócio e gerir dinheiro como forma de se preparar para os desafios do futuro; a Associação Nacional de Jovens Empresários (ANJE), criada em 1986, é considerada pioneira na promoção do espírito empreendedor em Portugal; a Associação Portuguesa de Consultores Seniores (APCS),

16 Em Portugal, existe a prática do agrupamento de escolas que integra estabelecimentos de educação e de ensino de uma mesma região, denominada por eles de *concelho*. O agrupamento é numa unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum.

17 Em Portugal, os municípios são chamados pela designação tradicional de *concelhos*, designação abolida no Brasil quando criou as prefeituras que seguem o modelo francês.

fundada em 1988, é uma organização privada de utilidade pública, voltada para a consultoria técnica na área de empreendedorismo; a *Junior achievement* (JA) de Portugal, fundada em 2005, considerada a maior e mais antiga organização mundial de educação para o empreendedorismo, entende que a educação deve ser espaço para formar o espírito empresarial e empreendedor nos jovens. Essas e outras ações revelam como o *slogan* “educar para o empreendedorismo” se concretiza em ações práticas¹⁸.

A análise desses documentos e práticas em curso na União Europeia e, de modo particular em Portugal, evidencia que a educação para o empreendedorismo é um *slogan* consagrado e deve ser promovida em todos os Estados-Membros. Mais do que um princípio educativo ou orientação metodológica, trata-se da difusão de uma noção chave para a organização da cultura e construção de um novo consenso, na medida em que tem como “satélites” vários conceitos como: cultura, coesão, responsabilidade e inclusão social, equidade, gênero, multiculturalismo, cidadania ativa, empregabilidade e inovação. Trata-se da consolidação de uma nova pedagogia da hegemonia para o contexto europeu centrada na responsabilização do indivíduo para com sua própria formação e criação do seu posto de trabalho, numa sociedade cada vez mais competitiva face à globalização do capitalismo.

A educação para o empreendedorismo é justificada por seus proponentes como forma de ampliar o espírito empresarial sob os mais nobres argumentos, contudo, pouca ou nenhuma referência é feita às causas das atuais mazelas sociais que se encontram no próprio modo capitalista de produção que produz socialmente a riqueza, mas não as distribui. Dessa forma, pode-se dizer que esses documentos são ideológicos, conforme Mészáros (2007), entendidos como pouco explicativos, que adotam e exaltam a forma vigente do sistema dominante como horizonte único e absoluto da vida real, por mais que seja problemático e repleto de contradições.

Os estímulos e apelos ao ensino do empreendedorismo, tanto sob esta denominação ou outras, como a da criação do espírito empresarial ou criação de uma cultura empreendedora, figuram, ao lado de outros

18 O relato de outras experiências de projetos de educação para o empreendedorismo em Portugal pode ser lido em Coan (2011).

temas pertinentes à educação, tais como: melhoria da qualidade do ensino, aprendizagem ou educação ao longo da vida; desenvolvimento de competências-chave, elevação da escolaridade; formação de professores; combate ao abandono escolar; educação de pessoas adultas¹⁹.

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA BANDEIRA DA EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO E BRASILEIRO

Pode-se dizer que o empreendedorismo na educação é tema recente, sobretudo se o relacionarmos com sua constituição histórica, que remonta ao século XV, em cujo tempo e contexto teve outro significado. O termo empreendedorismo é derivado do termo francês *entrepreneur*, traduzido para o inglês como *intrepreneurship*, então relacionado às pessoas de negócios. O termo ganhou maior visibilidade com autores como Richard Cantillon (1680-1734) e Jean-Baptiste Say (1767-1832).

Cantillon foi considerado o precursor do empreendedorismo. Preocupava-se com os riscos e incertezas do processo de acumular riquezas, notadamente na obra *Ensaio sobre a natureza do comércio em geral* (CANTILLON, 2002). Say (1983), na obra *Tratado de economia política*, por sua vez, entendia que o ato de empreendedor é central no desenvolvimento econômico, uma vez que é o responsável pela criação de novos empreendimentos. Árduo defensor do pensamento liberal, Say se entusiasmava com o progresso econômico trazido pela revolução industrial, por ver o Estado monárquico preocupado em tributar e gerar moedas, ruir por meio de grandes convulsões, abrindo espaços a um futuro melhor. A marcha do pensamento liberal, da livre iniciativa de pessoas e nações, da concorrência, dava-lhe esperanças.

19 Pode-se afirmar também que o *Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo* (PNEE), promovido pelo Ministério da Educação de Portugal, por meio da DGIDC, está inserido neste contexto.

Cantillon e Say relacionaram o empreendedor ao empresário; mais tarde, no século XX, o empreendedor passou a ser alvo de estudos de outros campos do saber, de modo especial, de administradores, psicólogos, sociólogos, fazendo surgirem novas compreensões de empreendedorismo, especialmente relacionando o termo a atitudes comportamentais. Pode-se dizer que, a partir dessas novas abordagens, em meados do século XX, o tema do empreendedorismo ocupou espaço no campo educacional. Vários pesquisadores, notadamente nos Estados Unidos e Canadá, interessaram-se pelo assunto, inclusive, com a criação de uma disciplina específica para tratá-lo²⁰.

A partir dos anos de 1980, houve grande expansão do empreendedorismo no campo educacional, com o desenvolvimento de várias pesquisas (DRUCKER, 1986; FILION, 1999) em diversos países (EUA, Canadá, França), principalmente nas áreas das ciências humanas e gerenciais. Essas pesquisas tratavam de temas como: características comportamentais de empreendedores, educação empreendedora, pesquisa empreendedora, pedagogia e cultura empreendedora, empreendedorismo e sociedade, empreendedorismo e pequenos negócios, novas oportunidades, desenvolvimento e gerenciamento de negócios, intraempreendedorismo, autoemprego. As pesquisas eram voltadas à busca de estratégias para garantir o sucesso dos novos empreendimentos, com acentuada articulação escola/universidade e empresas.

O fato de o empreendedorismo ter sido assumido de modo muito forte pelo campo educacional conduziu a uma diversidade de compreensões típicas de cada área do saber, inclusive, com algumas confusões ou diferenças conceituais em torno do mesmo. Filion (1999) ressalta que o empreendedorismo era trabalhado de forma transversal por diversas disciplinas; entretanto, não constituía uma disciplina.

No caso brasileiro, o ensino de empreendedorismo se iniciou na Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em São Paulo, em 1981. Em 1984, a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo

20 Empreendedorismo como área de ensino ou disciplina começou em 1947, quando a *Harvard Business School*, Estados Unidos, instituiu o curso Gerenciamento de Pequenas Empresas e passou a ensinar noções de empreendedorismo.

(USP) ofereceu o ensino de empreendedorismo. Também em 1984, foi ministrado o primeiro curso de empreendedorismo em um Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 1992, o Departamento de Informática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) criou o CESAR (Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife) com objetivo de ser um núcleo de aproveitamento industrial dos resultados acadêmicos. Em 1993, criou-se uma rede de ensino de empreendedorismo por meio do programa SOFTEX/CNPq (Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro) com o núcleo FUMSOFT/MG (Sociedade Mineira de *Software*/Minas Gerais)²¹.

O programa propiciou o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de empreendedorismo e atingiu mais de cem departamentos de ensino de informática em 23 estados brasileiros e no Distrito Federal. (ARAÚJO et al., 2005).

Em maio de 1992, foi criada a Escola de Novos Empreendedores (ENE), como um programa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, com a missão de promover ações de intercâmbio com a sociedade e que resultassem na criação, desenvolvimento e consolidação de uma cultura empreendedora. Segundo Pereira (2001), a ENE pretendia capacitar pessoas tanto para gerenciar empresas como para abrir negócio próprio, com base no desenvolvimento de novo perfil comportamental. O resultado da criação da ENE foi expressivo.

Em 2001, a ENE capacitou mais de 18 mil alunos, entre o ensino fundamental, pós-graduação e profissionais da comunidade em geral, tanto na modalidade presencial como a distância. Em 1998, a ENE

21 A metodologia foi desenvolvida pelo núcleo da Sociedade Mineira de *Software* (FUMSOFT) para o programa *Softex*. O *Softex* coordena a política industrial brasileira de apoio e estímulo à exportação de *software*. Para atingir a sua meta central de aumento da exportação do *software* brasileiro, o programa *Softex*, apoiado pelo governo por meio do Conselho Nacional do Desenvolvimento Tecnológico e Científico (CNPq), desenvolveu inúmeras atividades voltadas para o fortalecimento da capacidade nacional de criação e exportação de *softwares*. Uma de suas metas era o aumento do número de empresas no setor com capacitação técnica e mercadológica capaz de enfrentar a competitividade internacional. O programa de ensino de empreendedorismo apresentado por Dolabela, por exemplo, foi criado para estimular estudantes brasileiros de informática a abrirem suas próprias empresas. (DOLABELA, 2003).

criou o Programa de Empreendedorismo em Educação, direcionado ao ensino fundamental, de modo que reuniu profissionais e pesquisadores de múltiplas áreas de conhecimento, docentes e alunos do curso de pós-graduação em engenharia de produção da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEP), cujo foco era o empreendedorismo para as crianças.

Outras experiências de educação para o empreendedorismo foram se consolidando. Em 1995, a EFEI, Escola Federal de Engenharia de Itajubá (MG), criou a *Gestão Empresarial de Formação Empreendedora* (GEFEI), em Itajubá, Minas Gerais, com objetivo de promover o ensino de empreendedorismo na instituição. Em 1995, foi criado o *Grupo de Estudos da Pequena Empresa* (GEPE), no Departamento de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em 1997, criou-se a *Gestão Empresarial de Formação Empreendedora* (REUNE), em Itajubá, Minas Gerais, programa instituído com apoio da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Instituto Euvaldo Lodi (IEL), SEBRAE-MG, FUMSOFT, Secretaria do Estado de Ciência e Tecnologia de MG e Fundação João Pinheiro. Em 1999, foi criado, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o *Programa Engenheiro Empreendedor*, com o objetivo de oferecer cursos na área de empreendedorismo e de organizar concursos de planos de negócios para alunos das engenharias. (ARAÚJO et al., 2005).

Diversas universidades e escolas desenvolvem alguma atividade relacionada à educação para o empreendedorismo. Na Universidade de Campinas/SP, por exemplo, o empreendedorismo passou a ser oferecido como disciplina, em vários cursos, como forma de auxiliar os novos empreendedores a obterem sucesso, uma vez que o Brasil é um dos dez países do mundo onde se criam mais negócios; no entanto, o número de falências ainda é muito alto.

Também na Universidade Federal de Campina Grande-PB o empreendedorismo é um dos principais temas a ser trabalhado. No Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) o empreendedorismo é tema pertinente em diversas ações da instituição. Como disciplina, inicialmente, fazia parte da matriz curricular de determinados cursos técnicos e, atualmente, faz parte da matriz curricular de alguns dos cursos técnicos de nível médio; foi também incluído na matriz curricular de alguns cursos superiores de tecnologia e no curso do

PROEJA-Enfermagem. Além de o empreendedorismo figurar na instituição como disciplina, o IF-SC desenvolve projetos em conjunto com instituições promotoras de atividades empreendedoras nas escolas, como a *Junior Achievement*; também participa do projeto *Jovem Empreendedor* em parceria entre MEC/SEBRAE. Além disso, a instituição participou da criação e desenvolvimento de empresas de incubação e, atualmente, alguns cursos superiores de tecnologia, como o curso de *Design*, possuem incubadora própria.

O que está evidente é que o empreendedorismo vem sendo tratado como forma de alavancar o desenvolvimento econômico e social mediante o aumento da oferta de emprego e da consequente movimentação da economia. Outros dados acerca da educação para o empreendedorismo também podem ser encontrados no *site* da *Universia Brasil*²², com relatos de diversos profissionais envolvidos em várias instituições e cursos e níveis de ensino, como novidade que deve ser abraçada por todos: tanto as universidades, quanto as instituições envolvidas com o ensino médio e fundamental podem contribuir para formação de empreendedores.

O entusiasmo em educar para o empreendedorismo é reforçado por Araujo et al. (2005) que a identifica como a “segunda revolução” das Universidades. “Agora, a Universidade integra o desenvolvimento econômico e social como uma função adicional e tem sido chamada de ‘Universidade Empreendedora’”. (ARAÚJO et al., 2005, p. 18).

22 A *Universia* em seu *website* (www.universia.com.br) oferece um banco com muitos dados. No *link* “Universidade-empresa” aborda-se temas do empreendedorismo. Nele, aparecem centenas de textos e informações, como as que seguem: A UCSal (Universidade Católica de Salvador) possui um projeto de empreendedorismo que mudou vários aspectos da educação para os negócios. Nessa universidade, os professores são empreendedores. Para o gestor do Centro Incubador de Empresas Tecnológicas (CIETEC) (USP/SP), Sérgio Risola, a participação do ensino fundamental, médio e superior é importante na formação do empreendedor; é importante apostar, criar novos perfis. No Senac-SP, a crença é de que também não há hora certa para ser empreendedor, basta que seu projeto de vida atinja maturidade. Para Edmir Kuazaqui, professor da Universidade de Santo Amaro-SP (Unisa), nunca é tarde para ser empreendedor, mas é preciso dar o primeiro passo. Marco Antônio Lasso, professor da Faculdade de Administração, Ciência Contábeis e Economia da Universidade Metodista/SP é taxativo: “Não há hora certa para se virar empreendedor, há apenas o momento em que alguém se descobre quando aceita os postulados do empreendedorismo, tudo o que exige essa iniciativa”, diz o professor. (AQUINO, 2004).

Na Universidade Empreendedora a ciência e a capitalização do conhecimento são apresentadas como um motor alternativo para o crescimento econômico. No caso, a formação de empreendedores é apontada como decisiva para o progresso e desenvolvimento dos povos numa economia altamente competitiva e globalizada. Atualmente, diversos cientistas e estudantes estão envolvidos com o processo empreendedor, seja para iniciar uma empresa, escrever planos de negócio etc.. Essa é uma tendência mundial e pode ser notada em diversas frentes:

[...]Pela criação de centros de empreendedorismo, incubadoras, parques tecnológicos, “*spin-offs*” acadêmicos (empresas nascentes geradas a partir de resultados de pesquisas desenvolvidas na Universidade), proteção da propriedade intelectual e transferência de tecnologia para o setor privado. Observa-se um apoio crescente a essas iniciativas por parte das agências de fomento à pesquisa, tais como CNPq, FINEP, Fundações Estaduais de Pesquisa e um incentivo dos governos Federal, Estaduais e Municipais. (ARAÚJO et al., 2005, p. 18).

Os autores consideram que as universidades deveriam formar pessoas mais “proativas”, aptas a serem “protagonistas” no processo de desenvolvimento industrial nacional.

No contexto brasileiro, indubitavelmente, Fernando Dolabela é o autor de maior influência na construção do *slogan* “educar para o empreendedorismo”. Por meio de livros, artigos, *website*, palestras, conferências, oficinas, o autor difunde a ideia de que educar para empreender é a melhor, às vezes a única, saída para se enfrentar os problemas da sociedade atual, notadamente, o do desemprego. O autor destaca que o mundo atual passa por rápidas e profundas transformações que exigem um novo posicionamento da escola. Nesse contexto, a tarefa da educação empreendedora seria, principalmente, fortalecer os valores empreendedores na sociedade, a capacidade individual e coletiva de gerar valores para toda a comunidade, de inovar, de ser autônomo e buscar a sustentabilidade. A tese do autor é a de que o atual modelo educacional se fundamenta numa cultura que busca preparar crianças, jovens e adultos, exclusivamente, para conseguir um emprego. Contrário a esse modelo, que considera anacrônico, o autor insiste na necessidade de se praticar os princípios

do empreendedorismo na escola como meio para mudar o paradigma educacional. A meta principal da pedagogia empreendedora é inserir o empreendedorismo na educação básica, além de procurar articulá-lo com a construção de tecnologias de desenvolvimento social local sustentável. (DOLABELA, 2003).

Na América Latina, a manifestação de maior abrangência foi feita pelo escritório regional da UNESCO. O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC)²³ incluiu o quinto pilar, denominado “aprender a empreender”, aos quatro pilares da educação propostos no relatório Jacques Delors (1999). A UNESCO se manifesta preocupada com as políticas e práticas da educação em curso na América Latina e Caribe e propõe mudanças para tentar garantir o acesso à educação para todos, como forma de promover o desenvolvimento socioeconômico. Isso exige mudanças nos projetos educacionais que devem incluir a capacidade empreendedora. Para a UNESCO (2004, p. 6), isto

Implica contribuir para discernir qual é o sentido da educação num mundo de incerteza e mudança. É preciso agregar às aptidões que oferece a educação atual, abordagens para o exercício da cidadania e para a construção de uma cultura de paz. Os quatro pilares de aprendizagem do Informe Delors são um guia excelente para interrogar-se sobre os sentidos da educação; aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos. O PRELAC explicita, por sua importância, um pilar adicional: aprender a empreender.

O acréscimo do quinto pilar é justificado tendo em vista as novas exigências da sociedade atual e futura. “Porque o mundo do futuro exigirá cada vez mais dos graduados universitários a capacidade de gerar empregos e riqueza, retribuindo, assim, à sociedade que lhes proporcionou educação e lhes permitiu acesso aos postos que ocupam.” (UNESCO, 1998, p. 6). Além disso, existe a crença professada na UNESCO

23 O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) é uma declaração de consenso entre os ministros da Educação sobre a situação e a projeção da educação na região, com o *slogan* “educação para todos”. Foi aprovado em novembro de 2002, em Havana, Cuba. Na *Revista PRELAC* (UNESCO, 2004) aborda-se o 5.º pilar da educação que consiste em “educar para empreender”.

de que a educação é a forma para despertar o potencial criativo dos indivíduos e indivíduos bem-formados também exercerão bem seus direitos e deveres e construirão uma convivência democrática, de justiça e paz social. Ao acrescentar o “aprender a empreender” aos pilares do relatório Delors, a UNESCO procura estabelecer as diretrizes para a sua inserção no campo educacional com a missão de gerar empregos e riquezas.

Esses insistentes apelos de educar para o empreendedorismo, contudo, precisam de mediação. Destaca-se, por exemplo, o posicionamento da *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) que, há anos, estuda a atividade empreendedora em cerca de 150 países, inclusive o Brasil, e adverte que o empreendedorismo leva muita gente à falência. A GEM separa o empreendedorismo em dois grupos: o de oportunidade e o de necessidade. Enfatiza que, no caso brasileiro, o que mais se vê é o empreendedorismo por necessidade, ruim porque ocorre como resultado de falta de opção do empreendedor e não porque tenha visto uma oportunidade real de desenvolvimento ou se sinta capacitado para a função de empresário. Isso não elimina as possibilidades de insucessos em virtude de fatores objetivos, como a concorrência intercapitalista, momentos de crises, entre outros fatores.

CRÍTICAS ÀS PROPOSIÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: O SLOGAN DO “APRENDER A EMPREENDER” NA BERLINDA

Salienta-se que um conjunto de autores, notadamente, dentre aqueles que pesquisam educação e mundo do trabalho, questionam profundamente esses apelos insistentes de a educação formal comprometer-se com os desígnios do ensinar a empreender. Nesse sentido, Cêa e Luz (2006), Cêa (2007), Souza (2006), Souza (2009), Drewinski (2009) e Coan (2011), por exemplo, afirmam que os postulados que se articulam em torno da necessidade de se educar para o empreendedorismo se coadunam com as proposições que pretendem ajustar os indivíduos às demandas da sociedade capitalista em tempos de globalização da economia, flexibilização do processo

produtivo com novas formas de organizar e gerenciar o trabalho, na perspectiva de formar um novo perfil de trabalhador e de homem.

Fala-se muito em empreender como sinônimo de produção e distribuição de riquezas e pouca alusão à necessidade interna do próprio movimento do modo capitalista de produção. Ou seja, não há a devida análise crítica a respeito das relações capitalistas de produção. Sem que seja explicitado, nota-se que o *slogan* “educar para o empreendedorismo” se encontra assentado nos princípios do pensamento liberal, da livre iniciativa e da livre concorrência que sustenta a ideia de que os impulsos egoístas concorrem para o bem comum. Além disso, a argumentação e o tom sedutor da proposta omitem os elementos materiais necessários para dar suporte à realização da proposição, logo, trata-se de uma proposição de cunho meramente idealista.

Pode-se sustentar a ideia de que esse *slogan* é de cunho pragmatista e que negligencia o caráter formativo da educação, ao promover o esvaziamento do sentido científico-tecnológico da educação formal, além de promover acentuada individualização da condição social dos sujeitos. O indivíduo é o único responsável por sua autorrealização, bastando ter sonhos e correr atrás de sua realização. Também a formação docente é atingida pela proposição quando é substituída pela ideia de uma pequena preparação para acompanhar desenvolvimento de projetos propostos pelos alunos.

Enfatiza-se que os fundamentos epistêmicos da educação para o empreendedorismo são absolutamente frágeis e descontextualizados, como os conceitos de “capital humano” e “capital social”, “falta de mercado de trabalho”, “alívio da pobreza e marginalização”. São frágeis porque não tentam explicar as contradições sociais e buscar sua superação, mas ajusta as pessoas ao atual modelo societário. Dolabela (2003), por exemplo, emprega estratégias requerem análise crítica. Fala das injustiças sociais, porém, omite suas causas. Construída no bojo da materialidade capitalista, a educação para o empreendedorismo ressalta a necessidade de mudanças, mas não do sistema capitalista e, sim, das pessoas.

O “aprender a empreender”, as concepções de sociedade, de educação e de homem subjacentes são ideológicos e é necessário se contrapor

a essas ações que conduzem à alienação e cerrar fileiras nas lutas pela emancipação humana da subsunção operada pelo modo capitalista de produção.

Mais que mero modismo, a educação para o empreendedorismo é uma proposta organicamente articulada ao projeto histórico do capital, que opera para naturalizar a necessidade do indivíduo, posto como responsável pela produção de sua existência e pelo desenvolvimento econômico da coletividade, lutar pela concretização de seu sonho e realização.

CONCLUSÃO: “EDUCAR PARA O EMPREENDEDORISMO” COMO MERCADORIA PERMEADA DA IDEOLOGIA CAPITALISTA

A educação para o empreendedorismo constitui mais uma mercadoria oferecida no mercado educacional. No final, não importa meramente educar para o empreendedorismo, mas, também, o valor de troca que essa proposição apresenta como mercadoria no cômputo de todas as outras que se oferecem na educação e que precisam de forte apelo como valor de uso para se legitimarem.

De fato, a educação para o empreendedorismo se realiza muito mais como objeto do que propriamente como finalidade. Falar de um curso como educação para o empreendedorismo é um produto mais rentável, bem mais rotulado com uma série de adjetivos que o tornarão mais atrativo ao consumidor, sobretudo num contexto em que os diplomas não são mais passaporte para o mercado de trabalho. Encapsular a educação num rótulo de “empreendedora” a tornará mais atrativa, por isso a razão de haver tantos cursos vendidos e comprados pelas redes privadas e públicas, para essa finalidade.

Seguindo essa abordagem, educar para o empreendedorismo é, simultaneamente, uma mercadoria e uma ideologia do capital. A educação para o empreendedorismo serve ao capital duplamente: enquanto mantém o capitalismo como projeto societário e com a venda de mais uma sofisticada mercadoria. Simultaneamente

também se trata de uma ideologia falaciosa por ter valor de troca, mas não ter valor de uso em sua totalidade, como o que acontece nos momentos de crise, de superprodução de mercadorias e da própria força de trabalho como mercadoria. Toda mercadoria tem seu valor de troca e de uso, como apresenta Marx (2003) em *O Capital*, contudo, esse ciclo nem sempre se realiza.

A educação para o empreendedorismo é um produto, uma mercadoria que reifica, coisifica a educação; uma mercadoria que aí está e se o indivíduo a consumir ela saciará determinada necessidade²⁴. O poder público, por meio da legislação brasileira, estimula esse tipo de ação como se pode ver na recente aprovação da lei do empreendedor individual. (BRASIL, 2008). Essa lei, ao mesmo tempo em que “protege” o empreendedor individual, faz crer que ocorra diminuição do número de desempregados, além de o indivíduo alimentar a ideia de que é empresário e pode fazer parte do mercado, inclusive, contraindo financiamentos, o que satisfaz o mercado financeiro. Enfim, agora o cidadão poder ter conta bancária, contrair empréstimo, pagar impostos, previdência social. A economia informal assume novos ares e o desemprego é disfarçado, é trazido para dentro do sistema financeiro, consagrando ainda mais a fetichização da mercadoria. Nesse novo ordenamento jurídico, o empreendedor individual é simultaneamente consumidor de mercadorias e peça da engrenagem do sistêmico modo capitalista de produção.

Reitera-se, conforme Mészáros (2005), que educação não é um negócio; não é uma mercadoria, é criação. Por isso, deve-se lutar insistentemente para que o espaço da educação escolar seja o espaço de construção da contra-hegemonia, da emancipação humana e não simplesmente o da qualificação para o mercado. Ou seja, a educação deve servir para a superação da lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo – essência do empreendedorismo – no lucro e na competição os seus fundamentos.

24 Destaca-se que na rede pública de educação essa mercadoria não é comprada diretamente pelos alunos, mas, pelo próprio poder público que compra e oferece à rede, como, por exemplo, faz o Ministério da educação de Portugal e diversas Secretarias municipais e estaduais de educação do Brasil e o Ministério da Educação que patrocina diversas ações na rede pública Federal (COAN, 2011).

A educação escolar deve contribuir para que as pessoas não internalizem como suas as metas de reprodução da ordem sociometabólica do capital e deve estar presente no enfrentamento dos desafios de superação do modo capitalista de produção, como projeto societário, e de construção de um modelo societário no qual o homem se emancipe de toda forma de exploração e opressão.



REFERÊNCIAS

- AQUINO, Renata. *Educação para o empreendedorismo*. 22/10/2004. Brasil: Universia, 2004. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/10/22/496312/educacao-empreededorismo-PRINTABLE.html>>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- ARAÚJO, Maria H. et al.. O estímulo ao empreendedorismo nos cursos de química: formando químicos empreendedores. *Química Nova*, v. 28, p. s18-s25, nov./dez. 2005. São Paulo, SP: SBQ, 2005. Suplemento.
- BRASIL. Lei complementar n.128, de 19 de dezembro de 2008. Altera a Lei Complementar n. 123, de 14 de dezembro de 2006, altera as Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, 8.029, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências. Brasília: CN, 2008. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/legislacao/leiscomplementares/2008/leicp128.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2013.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- BRASIL. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- CANTILLON, Richard. *Ensaio sobre a natureza do comércio em geral*. Curitiba: Segesta, 2002.

- CÊA, Geórgia S. dos S.. Fundamentos da ideia do empreendedorismo e a formação dos trabalhadores. In: CÊA, Geórgia S. dos S.. *O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil*. Cascavel: Edunioeste, 2007.
- CÊA, Geórgia S. dos S.; LUZ, Antonio S. da. Empreendedorismo e Educação: reflexões sobre um velho sonho liberal. *Revista Espaço Acadêmico*, ano 6, n. 63, ago. 2006. Maringá: UEM, 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/063/63cealuz.htm>>. Acesso em: 5 set. 2006.
- CEPAL. *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago do Chile, CL: mar. 1990, 1990.
- COAN, Marival. *Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas*. 2011. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*. 13 fev. 2006. Bruxelas, Bel: Comissão Europeia, 2006 Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006DC0033:PT:NOT>>. Acesso em: 3 nov. 2009.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Carta Europeia das pequenas empresas*. Aprovado pelo Conselho “Assuntos Gerais”, realizado em Lisboa, em 13 de Junho de 2000. Lisboa, PT: CE, 2000. Disponível em: <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/charter/docs/charter_pt.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Contribuir para a criação de uma cultura empresarial: um guia de boas práticas para a promoção de atitudes e competências empresariais através da educação*. Luxemburgo: Comissão Europeia, 2004c.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Livro Verde: espírito empresarial na Europa*. 21 jan. 2003. Bruxelas, Bel: Comissão Europeia, 2003. Disponível em: <<http://serempreendedor.files.wordpress.com/2008/09/livro-verde-espirito-empresarial-na-europa.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2009.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Plano de acção: a agenda europeia para o espírito empresarial*. 11 fev. 2004. Bruxelas, Bel: Comissão Europeia, 2004b. Disponível em: <http://adcmoura.pt/start/Plano_Accao_Agenda_Europeia_Espir_Empresarial.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. *Promover a plena participação dos jovens na educação, no emprego e na sociedade*. 5 set. 2007. Bruxelas, Bel: Comissão Europeia, 2007. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11103_pt.htm>. Acesso em: 5 nov. 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. *Relatório final do grupo de peritos de "Educação para o desenvolvimento do espírito empresarial"*: Fomentar a promoção das atitudes e competências empresariais no ensino básico e secundário. fev. 2004. Bruxelas, Bel: Comissão Europeia, 2004a. Disponível em: <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/entrepreneurship_education_final_pt.pdf>. Acesso em: 26 out. 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. *Relatório Final do Grupo de Peritos de 2002*: projeto sobre educação e formação para o desenvolvimento do espírito empresarial no âmbito do "Procedimento Best". nov. 2002. Bruxelas, Bel: Comissão Europeia, 2002. Disponível em: <http://adcmoura.pt/start/Rel_BEST2002.pdf>. Acesso em: 15 out. 2009.

COMISSÃO EUROPEIA. *Strategic framework for education and training. Education e Training*. 2013. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_fr.htm>. Acesso em 11 ago. 2013.

COMITÊ ECONÔMICO E SOCIAL EUROPEU. Conclusões do Conselho, de 12 de maio de 2009. Sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020). *Jornal Oficial da União Europeia*, n. C 119, p. 2-10, 28 maio 2009. Bruxelas, Bel: CESE, 2009. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF>>. Acesso em: 20 out. 2009.

COMITÊ ECONÔMICO E SOCIAL EUROPEU. Parecer do Comité Económico e Social Europeu, de 25 de outubro de 2007. Sobre "O espírito empresarial e a Agenda de Lisboa", *Jornal Oficial da União Europeia*, n. C 44, p. 84-90, 16 fev. 2008. Bruxelas, Bel: CESE, 2008. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008XG1213%2805%29:PT:NOT>>. Acesso em: 2 nov. 2009.

CONSELHO EUROPEU. *Comunicação da Comissão*: realizar o potencial da União Europeia, consolidar e alargar a estratégia de Lisboa. Estocolmo, mar. 2001. Lisboa, PT: CE, 2011. Disponível em: <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/pt/ec/00100-r1.%20ann-r1.p1.html>. Acesso em: 20 jan. 2010.

- CONSELHO EUROPEU. Conclusões do conselho e dos representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho, em 21 de novembro de 2008. Preparar os jovens para o século XXI: uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar. *Jornal Oficial da União Europeia*, Bruxelas, n. C 108, 13 dez. 2008. Lisboa, PT: CE, 2008. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52008XG1213%2805%29:PT:NOT>>. Acesso em: 02 nov. 2009.
- CONSELHO EUROPEU. Conclusões do Conselho: fomentar o empreendedorismo. *Jornal Oficial da União Europeia*, Bruxelas, n. C 86, p. 8-9, 6 abr. 2004. Lisboa, PT: CE, 2004. Disponível em: <http://195.23.38.178/conciliar/files/concilia-20060717_Consempreendedorismo.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2009.
- CONSELHO EUROPEU. Conselho Europeu de Lisboa. *Conclusões da Presidência*. Lisboa, mar. 2000. Lisboa, PT: CE, 2000. Disponível em: <<http://www.estrategiadelisboa.pt/document/1137071987W5xLJ2ui2Oo82MT9.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2009.
- CONSELHO EUROPEU. Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa. *Jornal Oficial da União Europeia*, Bruxelas, n. C 142, p. 1-22, 14 fev. 2002. Lisboa, PT: CE, 2002. Disponível em: <[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52002XG0614\(01\):PT:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52002XG0614(01):PT:HTML)>. Acesso em: 27 out. 2009.
- DELORS, Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.
- DOLABELA, Fernando. *Pedagogia empreendedora: o Ensino do Empreendedorismo na Educação Básica, voltado para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo, SP: Cultura, 2003.
- DREWINSKI, Jane M. A.. *Empreendedorismo: o discurso pedagógico no contexto do Agravamento do desemprego juvenil*. 2009. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- DRUCKER, Peter F.. *Inovação e Espírito Empreendedor (entrepreneurship): prática e princípios*. Tradução de Carlos J. Malferrari. São Paulo: Pioneira, 1986.
- EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS (ERT). *Education and European competence in Europe*. Brussels, feb. 1989a. Disponível em: <http://www.ert.be/working_group.aspx?wg=15>. Acesso em: 5 nov. 2009.

- EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS (ERT). *Working Group Education*. Brussels, feb. 1989b. Disponível em: <http://www.ert.be/working_group.aspx?wg=15>. Acesso em: 5 nov. 2009.
- FILION, Louis J.. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. *Revista de administração*, v. 34, n. 2, p. 05-28, abr./jun. 1999. São Paulo, SP: USP, 1999.
- JUNIOR ACHIEVEMENT. Empreendedorismo desde o 1º ciclo, 2009. Disponível em: <<http://www.japortugal.org/>>. Acesso em: 15 dez. 2009.
- MARX, Karl. *O Capital*. 1 v. Tomo I e II, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2007.
- NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, SP: Xamã, 2005.
- O EMPREENDEDORISMO invade a educação. *Educacional: a internet na educação. Seção Educação e empreendedorismo*. Curitiba, [200-]. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/reportagens/educacaoempreendedorismo/default.asp>>. Acesso em: 2 mar. 2012.
- PARANÁ. Projeto piloto de educação empreendedora pode ser estendido para escolas estaduais”. *Agência de notícias do Paraná*. Educação. 05/03/2011 09:00. Curitiba: Governo do Paraná, 2011. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=62401&tit=Projeto-piloto-de-educacao-empreendedorora-pode-ser-estendido-para-escolas-estaduais->>>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- PEREIRA, Miguel M.; FERREIRA, José S.; FIGUEIREDO, Ilda O.. *Guia Promoção do Empreendedorismo na Escola*. set. 2007. Lisboa, PT: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007. Disponível em: <http://juventude.gov.pt/Emprego/InovaJovensCriativos/Documents/Guiao_Promocao_Empreendedorismo_escola_DGE.pdf>. Acesso em: 1 out. 2009.

- PEREIRA, Sonia M.. *A formação do empreendedor*. 2001. 191f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2001.
- SAY, Jean-Baptiste. *Tratado de economia política*. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas).
- SOUZA, Adriano M.. *Jovens e Educação empreendedora: que discurso é esse?* 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia: UCG, 2006.
- SOUZA, Elaine C. P. de. *Mercadores de ilusões: a autoajuda e o empreendedorismo no cotidiano dos professores da rede pública do município do Rio de Janeiro*. 2009. 226 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ: 2009.
- STARTA. *Starta Empreendedorismo e inovação*. Homepage. 2013. Disponível em: <<http://www.starta.com.br/#pedagogia>>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- UNESCO. *A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe: 1987-1997*. abr. 1998. Santiago do Chile, CL: 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112847porb.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2008.
- UNESCO. *Revista PRELAC*. Santiago do Chile, ano 1, n. 0, ago. 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2010.

“APRENDER A SER”: PRINCÍPIOS DA AUTOAJUDA NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Adriana Cláudia Turmina¹

INTRODUÇÃO

A partir da última quadra do século XX, intensificaram-se as mudanças ocorridas nas relações de trabalho, em decorrência da reestruturação produtiva e políticas de ajuste pós-crise dos anos de 1970. Em várias pesquisas (SHIROMA; CAMPOS, 1997; KUENZER; 2007; MACHADO, 1996; LEITE; SHIROMA, 1995) se discutiram os novos requisitos de formação e qualificação do trabalhador, demandados pela produção flexível e suas implicações sobre a escola e instituições de educação profissional, de modo que organização, gestão, prioridades, metas, projetos formativos e currículos foram alterados com vistas à formação de um trabalhador de novo tipo.

A considerar que a “linguagem é utilizada como instrumento de mudança porque veicula representações, valores e os reforça” (LINHART, 2007, p. 111), analisa-se, neste capítulo, como

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Compõe a equipe de capacitação docente do Serviço Nacional de Aprendizagem
Comercial (SENAC/SC).

os princípios da autoajuda² estão disseminados nos discursos educacionais. Na literatura de autoajuda³, anunciam a pretensão de preparar os indivíduos para viver mudanças, adaptar-se e assimilar novos valores necessários aos tempos de flexibilidade. Fala-se da formação de uma nova sociabilidade requerida, na atualidade, pelo capital.

Em decorrência das exigências de um trabalhador de novo tipo, exige-se também uma nova pedagogia⁴ com vistas à formação das novas competências requeridas para a organização e gestão do trabalho em tempos de acumulação flexível. O *boom* da autoajuda representa, sem dúvida, muito mais do que um fenômeno editorial de vendas. Esse discurso contribui para organizar a cultura de uma época. Os aconselhamentos, as orientações, as regras de conduta, os fragmentos biográficos que visam a ensinar o indivíduo a ser um trabalhador de novo tipo adotam a linguagem da “administração pelos fatos” (LIKER, 2005), uma linguagem pragmática que doutrina muito mais do que uma teoria. Tal linguagem não é neutra, nela “está contida uma determinada concepção de mundo” (GRAMSCI, 1984, p. 11) de forma a criar uma nova identidade social entre os indivíduos.

-
- 2 A autoajuda aplicada às relações de trabalho, com tais características, é extensivamente disseminada nos anos de 1990, considerado período do *boom* de publicações de materiais do gênero com origem no século XIX, mais precisamente nos meados dos anos de 1840, período no qual que Samuel Smiles (1812-1904) lançou as bases do que ficou conhecido como autoajuda para trabalhadores. (TURMINA, 2005).
 - 3 A autoajuda, assim compreendida, configura-se num discurso que pretende formar um homem com características que atendam às demandas do capital, propagando receitas de sucesso, induzindo a uma ilusão que promete promover a perfeição humana, mas que se concretiza apenas se o indivíduo construir uma hierarquia de valores os quais tendem a fornecer os meios por excelência de atualização e ‘formação’. Objetiva modificações nos modos de pensar, nas crenças, nas opiniões; difunde e ativa novos comportamentos, a partir de uma elaboração de indivíduos singulares e não fruto de vontade e pensamentos coletivos. (GRAMSCI, 2004).
 - 4 Na formulação de Neves e Sant’Anna (2005, p. 35), “a nova pedagogia da hegemonia atua no sentido de restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico-corporativo. Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação.”.

Rummert (2000) destaca alguns elementos importantes para a compreensão dos processos educativos e formativos dos trabalhadores, a partir da década de 1990, como: ênfase ao individualismo; construção simbólica dos “culpados” pelas diversas formas de exclusão e pelas carências vividas pela maioria da sociedade; permanente desafio, oferecido aos indivíduos, de viverem jogos competitivos. Portanto, exige-se um trabalhador de novo tipo capaz de incorporar novos valores, condição fundamental de inserção e permanência no mercado de trabalho. Na difusão dos princípios necessários à formação desse novo homem, inclui-se, como um dos veículos disseminadores, o discurso de autoajuda cuja ação pedagógica dá-se fora e dentro do âmbito escolar ao difundir a necessidade de incorporar novos hábitos e atitudes, comportamentos que repercutirão nas relações de trabalho.

Os discursos tanto de autoajuda como os da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) evidenciam os atributos e características esperados de um novo trabalhador coincidindo com os comportamentos e “jeitos de ser” apregoados na literatura de autoajuda na atualidade. Como pode ser depreendido do discurso apontado por Rehem (2009), é condição necessária ao trabalhador rever valores, desfazer-se de ideias, conhecimentos, assumir diversos papéis adequados às situações e contextos de mudanças. Universaliza-se um novo “jeito de ser” no trabalho, permeado por elementos ideológicos voltados a legitimar uma nova concepção de homem e trabalho. Trata-se de “tecer” uma nova cultura, calcada nos valores empresariais, centrados centralidade na lógica do mercado, na ênfase no individualismo e na competitividade.” (RUMMERT, 2000, p. 176). Nessa visão, o que se propõe é “a construção de uma nova matriz explicativa das relações sociais, redefinindo os modos de pensar a sociedade e nela viver.” (RUMMERT, 2000, p. 176).

Os requisitos de um trabalhador de novo tipo delineado nos manuais de autoajuda coincidem com as principais características requeridas pelo mercado de trabalho na virada do século, em que é necessário proatividade; criatividade; ênfase na resolução de problemas; iniciativa; flexibilidade; responsabilidade; capacidade de inovar; discernimento; participação ativa nas ações da empresa; aptidão para comunicar-se; elevado grau de tolerância, esforço na convivência com o outro; trabalho em equipe; autogoverno; valorização e cultivo da empregabilidade, além de um elevado espírito para empreender. (TURMINA, 2010).

O discurso da autoajuda encaminha seu público leitor para uma determinada prática social, mais especificamente orientando e ‘educando’ para uma mudança de atitude e comportamento perante o trabalho, não no sentido da autonomia, mas do enquadramento e da conformação. De acordo com Silva (2001, p. 44) tanto o discurso da autoajuda quanto o da educação “têm como objetivo nos transformar em um determinado tipo de pessoa”, mais especificamente, “não é exatamente nesse empreendimento, no empreendimento de fabricar um determinado tipo de pessoa [trabalhador], que estamos envolvidos todos nós que trabalhamos na educação?”.

Diante disso, neste capítulo analisam-se os princípios para **aprender a ser** um homem de novo tipo discutindo-se a incorporação dos princípios de autoajuda nos Relatórios de educação Faure (1972)⁵ e Delors (1996)⁶ patrocinados pela UNESCO e difundidos mundialmente para reformar a educação. Nesta perspectiva, buscou-se demonstrar que esta estratégia da nova pedagogia da hegemonia se desenvolve por fora, mas também por dentro do sistema educacional, procurando ressaltar o uso de metáforas, verbos, repetição de palavras e exemplos, evidenciando as concepções de mundo, de trabalho, de educação e o papel dos professores na formação de um homem de novo tipo para o século XXI.

A leitura de ambos os materiais possibilitou constatar a difusão de ideias de maneira a transformar contradições, ambiguidades e conceitos sofisticados (FREITAG, 1980) em um manual prescritivo para a educação para o século XXI. Nessa ordem de ideias, adquirir conhecimentos não é suficiente para a atuação profissional. É preciso

5 A Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação foi formada em princípios de 1971, sob a presidência de Edgar Faure (1908-1988) com o propósito de proceder a uma “reflexão crítica de homens de formação e origem diversas que pesquisassem com independência e objetividade a via de soluções de conjunto para os grandes problemas suscitados pelo desenvolvimento da educação num mundo em transformação” (FAURE, 1972, p. 9), que resultou no Relatório *Aprender a ser*, mais conhecido como *Relatório Faure*, publicado em 1972.

6 Em 1991, a Conferência Geral da UNESCO propôs ao diretor geral “convocar uma Comissão Internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI” (DELORS, 1996, p. 268). Para tal incumbência, Jacques Delors foi convidado a presidir uma comissão que reuniu “catorze outras personalidades de todas as regiões do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos.” (DELORS, 1996, p. 268).

mais, é preciso transpor esses conhecimentos para a vida produtiva e social.

Por sua vez, os manuais de autoajuda também propalam exaustivamente jeitos de ser no trabalho. À semelhança da autoajuda, os referidos *Relatórios* também visam a um “ensinar a ser” delineando traços, atributos necessários à formação do trabalhador ideal à reprodução do capital. Com base na análise de Falleiros (2005, p. 211), pode-se pensar que a “proposta educacional” dos *Relatórios* tem como intuito

[...] conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da flexibilização do trabalho e como um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto da ampliação da participação política.

Para ideólogos como Samuel Smiles (apud LYONS, 1999, p. 51) “o evangelho da autoeducação encorajava o trabalhador a não depender de organizações coletivas como o sindicato do comércio.” Do mesmo modo, a autoajuda de Dale Carnegie⁷ no século XX, dos gurus na atualidade, a exemplo de Roberto Shinyashiki (2001), José Augusto Minarelli (1995), Spencer (2001) e os documentos da UNESCO buscam inculcar um “jeito de ser” despolitizado. Trata-se de um “aprender a ser” cidadão flexível, produtivo, conformado, competitivo, mudo, útil, mas essencialmente solitário. (SILVA Jr., 2007, p. 102)

O discurso configurado no *Relatório Faure* se articula diretamente às demandas do capital, ao difundir as necessárias estratégias educacionais que, mais do que nunca, ganham importância vital na profusão de conteúdos, habilidades e valores ligados ao modelo de sociabilidade que se configura a partir dos anos de 1970. Propala-se o diagnóstico de um mundo em crise, de uma educação também em crise.

Conforme tal ponto de vista, anuncia-se a premência de construir uma nova concepção de mundo, cuja significação estaria constituída

7 Carnegie, autor norte-americano, tornou-se expoente ao diagnosticar que a ética da personalidade, a carismática individual teria maior utilidade que os conhecimentos livrescos na formação dos “homens de negócios”.

e construída sob o enfoque da necessidade de preparo de um novo homem para atuar num contexto de reestruturação produtiva.

Para tanto, é preciso reformar, adequar os sistemas de ensino para inserir o trabalhador no mundo do trabalho assinalado por inovações tecnológicas, progresso, desenvolvimento. Há um verdadeiro enaltecimento da tecnologia; exige-se uma revisão radical dos sistemas educativos e um esforço de solidariedade, de apropriação e assimilação da ideia do “novo”, ou seja, um novo modo de conceber a educação.

Os fundamentos desse modo de ver a educação estão centrados na ênfase ao “aprender a ser”, na urgência em formar um “novo homem” focado no desenvolvimento de uma educação permanente. Planta-se aí o que constitui o gérmen do *slogan* da educação ao longo da vida. A formação desse novo homem é marcada sob a afirmação de que este deve ser “um objetivo comum a todos os sistemas de educação”. A educação para formar esse homem completo terá de ser global e permanente. Sem dúvida, fala-se de uma educação de novo tipo, capaz de imprimir forte caráter individualista e flexível, cuja reforma educacional poderia corrigir a fragilidade de determinadas formas de instrução, alargando as funções do autodidatismo e aumentando o valor das atitudes ativas e conscientes de aquisição de conhecimentos (FAURE, 1972). O conhecimento, nessa perspectiva, é visto em constante evolução, de modo que reforça a razão do investimento em “aprender a ser”, o que ajudaria cada indivíduo a alargar as suas faculdades pessoais, a liberar a força criadora.

A LINGUAGEM DA AUTOAJUDA NA POLÍTICA EDUCACIONAL

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito mais eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem os *status* de ‘senso comum’. (FAIRCLOUGH, 2001).

Para realizar a análise do discurso de autoajuda e da UNESCO, recorre-se às contribuições de Fairclough (2001), que destaca “o

uso da linguagem como uma forma de prática social e não como uma atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90). Tal consideração permite analisar o discurso como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90).

Evidencia-se que os modos e estratégias discursivas produzem diferentes tipos de apelo aos leitores, de modo a obscurecer esse “lugar” de quem produz o discurso. Fairclough (2001) esclarece isso ao referenciar o uso de uma linguagem prescritiva associada ao uso do pronome “nós”. Nesse aspecto, o uso da linguagem carrega consigo posições ideológicas próprias de quem faz uso do discurso. “Todavia, por razões que são em si mesmas ideológicas, a maioria dos usuários da língua não foi educada para identificar uma ideologia no texto, mas para ler textos como representações naturais e inevitáveis da realidade.” (EGGINS, 1994 apud SILVA, 2000, p. 7).

Como salienta Fairclough (2001, p. 105), as palavras “são formas de hegemonia”, uma vez que carregam consigo traços ideológicos. Desse modo, tem-se que as palavras exercem poder de coerção e funcionam de maneira atrativa, quando empregadas com o intuito de convencer por meio de um discurso estruturado em tons de verdade.

O uso que se faz da linguagem evidencia como um conceito ou uma expressão pode ser transformado ou assimilado, produzindo um sentido compatível com aquilo que se deseja exprimir, ainda que o seu significado não seja necessariamente o transmitido. De fato, significado e sentido se efetivam, transformam-se e se conservam pela linguagem. Sob este aspecto, Gramsci (1984, p. 13) destaca que “se é verdade que toda linguagem contém elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção de mundo.”

A autoajuda e os documentos da UNESCO veiculam uma linguagem que contém e dissemina princípios de uma concepção de mundo, de trabalho, de educação. Prestam-se à construção de um novo senso comum, instituem um novo modo de pensar, sentir e agir que se dá

pela introdução de outras e novas palavras que entram no vocabulário da autoajuda de forma ressignificada.

Os autores de ajuda, bem como os Relatórios em estudo, não apenas difundem uma concepção de mundo e de homem, mas modos de ação no mundo, pautados em um conjunto de valores “pretensamente” universais e indispensáveis à nova gestão do trabalho e (con) formação de um ideal de trabalhador. Trata-se de um trabalhador de novo tipo contemplado no novo projeto de sociabilidade do capital para o século XXI, em que é preciso “mudar para manter”. (TURMINA, 2005).

O SLOGAN “APRENDER A SER”

A análise do *Relatório Aprender a Ser* da UNESCO, conhecido como *Relatório Faure* (1972), sinaliza alguns princípios de orientação política que, há quatro décadas, orienta internacionalmente as reformas educacionais sob o argumento de que a educação está em crise. Ao divulgar tal constatação, o *Relatório* assinala a necessidade de formar um “novo homem [...] capaz de compreender as consequências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie.” (FAURE, 1972, p. 24).

Em vista disto, interessa analisar as ênfases sobre o “aprender a ser”, a fim de ressaltar os elementos da autoajuda, presentes nos Relatórios da UNESCO, voltados a formar um novo homem compatível com as novas demandas apontadas para os anos vindouros. Ao aplicar o termo discurso, tem-se presente a linguagem como forma de prática social e não “como uma atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”, conforme defende Fairclough (2001, p. 90). Essa posição é importante, uma vez que implica considerar o discurso como modo de ação, ou seja, entende-se que o discurso do “aprender a ser”, disseminado no *Relatório* analisado, intenciona construir uma nova concepção de mundo que constitui e constrói um mundo em significados (FAIRCLOUGH, 2001), o que permite apreender o discurso

no seio de um sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem. (FOUCAULT, 1996).

Ao ter presente que o discurso, no sentido apregoado por Fairclough (2001, p. 91), objetiva produzir três efeitos constitutivos relativos a: a) mudar posição dos indivíduos, b) construir relações sociais entre as pessoas e, c) contribuir para a construção de sistemas de conhecimento e crenças, serão destacados os elementos do *Relatório* que possibilitam compreender a imperiosa necessidade de preparo de um novo homem. A educação é, assim, apresentada no *Relatório Faure* (1972) como via de superação das disparidades regionais e desigualdades sociais, nas quais o “aprender a ser” emerge como demanda comum e urgente à proclamação de nova política educativa a fim de melhorar, reformar, adequar os sistemas de ensino para a inserção do sujeito no mundo do trabalho dos anos de 1970. Para tanto, novos modos de ser e agir se coadunam com as novas demandas do capital, em que o apelo discursivo constitui um exercício pedagógico de difusão de “uma matriz de percepção da realidade.” (RUMMERT, 2000, p. 41).

NOVAS METÁFORAS PARA NOVOS “JEITOS DE SER” NO TRABALHO

“Metáfora não é um enfeite tardio da linguagem, mas um de seus modos fundamentais – uma forma básica de pensamento discursivo” (LÉVI-STRAUSS 1964 apud KIERAN, 2002, p. 81). As metáforas estruturam o modo como pensamos, agimos e funciona como estratégia de reconhecimento de fatos, situações, bem como identificação com os mesmos (FAIRCLOUGH, 2001). Poder-se-ia dizer que a metáfora gera um equivalente que significa, emite uma determinada mensagem.

Em busca da construção de novos significados para os estabelecimentos educativos, no *Relatório* se faz referência à metáfora do *atelier*. Com tal imagem, pretende-se a “criação duma atmosfera educacional dum novo tipo” (FAURE, 1972, p. 217, sem grifos no original) para tentar recuperar a importância perdida do espaço educativo tradicional. A essa metáfora, associa-se que “o agrupamento dos alunos, a organização do espaço, o emprego do tempo, a distribuição dos professores, a

repartição dos recursos materiais, tendem para a mobilização, para uma flexibilidade maior da instituição, em função da evolução social ou técnica.” (FAURE, 1972, p. 217).

Ao relacionar os estabelecimentos educativos a um *atelier*, busca-se atribuir um **novo** sentido, uma nova função para a escola associada à necessidade de mudança. Lembra-se que o pensamento metafórico age por comparação, ou seja,

[...] ver uma coisa em termos de outra” permite ver o mundo numa perspectiva de mudança, engajando os indivíduos “a harmonizar os objetivos educativos com os objetos globais [...] em deduzir, muitas vezes, os objetivos da educação a partir das finalidades da política geral [...] em assegurar a concordância dos objetivos educativos com os objetivos relativos aos outros setores da atividade nacional. (FAURE, 1972, p. 256).

Os elementos apresentados constituem o enunciado de uma política educativa que é resultado, de acordo com a Comissão, “de um processo de pensamento.” (FAURE, 1972, p. 256).

As metáforas remetem ao objetivo com que esse recurso é utilizado, o que gera um efeito de aceitação ou à necessidade de mudança para o novo. Se as palavras comuns transmitem o que se tem presente, a metáfora pressupõe uma melhor forma de propor o novo. É o caso da metáfora *cidade educativa*, empregada de forma abundante no *Relatório*:

Se se aceitar a noção de um sistema de educação global e permanente e a ideia da ‘cidade educativa’, não como um sonho de futuro, mas como dado objetivo e projeto coletivo do nosso tempo (para que concorrem já, conscientemente ou não, educadores, pedagogos, cientistas, políticos e utentes), convém agir simultaneamente em duas direções: reforma interna e melhoria constante dos sistemas educativos existentes; procura de formas inovadoras, de alternativas e de recursos novos. (FAURE, 1972, p. 265).

Pode-se depreender que algumas metáforas “são profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular, para que as pessoas

não deixem de percebê-las na maior parte do tempo.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241). Estas ajudam a reforçar o discurso da mudança, tão reiterado no *Relatório Faure* nos anos de 1970, e associam essa ideia com a da reforma, melhoria e adaptação. Assim, mudar significaria – tão simplesmente – reformar. De acordo com o descrito no *Relatório* (FAURE, 1972, p. 267-268), a motivação para as reformas tem três fontes principais, quais sejam:

Elas são ditadas, antes de tudo, pela preocupação de remediar as incapacidades e as insuficiências que a experiência necessariamente denuncia no funcionamento de todo o sistema educativo e que as exigências do tempo presente não deixam de acusar. [...] pelas descobertas da ciência e pelos ensinamentos da investigação, que sugerem e fornecem sem cessar novos meios de aperfeiçoar ou de racionalizar a prática educativa. [...] Enfim, é inegável que, a despeito de sua inércia e do seu ‘conservadorismo’, tão frequentemente verificados e denunciados, o renovamento, a modernização, o aperfeiçoamento dos sistemas educativos resultam também de impulsos internos.

A metáfora representa, desse modo, a expressão visível de uma situação que precisa ganhar nova aparência, sem que, necessariamente, mude-se sua essência. Na perspectiva reformista, acredita-se que “realizar reformas parciais é, num sistema educativo, sinal de vitalidade e a garantia da sua capacidade em se submeter às transformações mais profundas.” (FAURE, 1972, p. 270). Nesse contexto, a Comissão reforça a importância de “a UNESCO dar o exemplo. Ora, a renovação da educação reveste cada vez mais, aos nossos olhos, o caráter dum empreendimento de dimensões internacionais que exige ser pensado sob uma luz universal.” (FAURE, 1972, p. 360, sem grifo no original).

Tais práticas discursivas apoiadas em metáforas produzem uma visão de mundo e de educação associadas a uma possibilidade de mudança similar a dos receituários de autoajuda, os quais tentam ensinar que, se agir conforme o recomendado, as melhorias decorrentes da mudança de atitude serão alcançadas.

Como as metáforas, a intertextualidade marca o documento. São as vozes de outros autores, *mix* de discursos, expressos na voz da Comissão. Para dar mais sentido e força aos eventos, situações, concepções apresentadas no documento, autores aparecem apenas referenciados

por meio de citações indiretas, paráfrases ou, ainda, por meio de transcrições diretas.

No *Relatório*, busca-se também respaldo em documentos de outros organismos internacionais, como a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Emprega-se o ponto de vista daqueles que partilham do mesmo objetivo e se afirma a educação como “âncora” que elimina desigualdades, disparidades, de modo a prover, por meio de uma suposta reforma necessária, uma educação de novo tipo para formar um novo tipo de homem.

O caráter prescritivo dos textos de política à semelhança dos textos de autoajuda dissemina uma visão de mundo que atrela a mudança individual à reforma da educação em nível global. Se a intertextualidade pode ser considerada uma entre as estratégias adotadas pela Comissão, recorrendo a Fairclough (2001, p. 135), é possível assinalar que textos produzidos podem transformar textos anteriores com a finalidade de reestruturar convenções existentes. O documento produzida objetiva, dessa maneira, desencadear uma reforma educacional sob uma perspectiva individualista e flexível, com vistas a contornar “sistemas tradicionais da educação, colocando em evidência a fragilidade de determinadas formas de instrução, e a força de outras, alargando as funções do autodidatismo e aumentando o valor das atitudes ativas e conscientes de aquisição de conhecimentos.” (FAURE, 1972, p. 32).

Cabe lembrar, neste contexto, o alerta de Shiroma, Campos e Garcia (2004, p. 10), ao destacarem que, “embora caracterizados por seu tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretções, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo.”

NOVAS FORMAS DE VER O MUNDO

Na compreensão da Comissão do *Relatório Faure*, o mundo precisa de mudanças. Essas mudanças são consequências “dum processo

de crescimento inegável, que procede por saltos e recuos, [que] não corrige um desequilíbrio senão criando outro, mas que está longe de apresentar apenas aspectos negativos, mesmo se as adaptações e as mutações que exige são penosas e extenuantes.” (FAURE, 1972, p. 58).

Trata-se de um mundo cujo “crescimento demográfico [...] não é uniforme.” (FAURE, 1972, p. 75). Afirma-se que “a explosão demográfica, tantas vezes evocada e muitas vezes temida, contém em si uma ‘explosão escolar’ ainda mais impiedosa.” (FAURE, 1972, p. 74). Prevê-se, para “o fim do século, que o número de pessoas em idade escolar e universitária aumentará em mais de mil milhões, ou seja, cada ano um excedente virtual de trinta e seis milhões de alunos e estudantes.” (FAURE, 1972, p. 74). Oferecer uma compreensão do mundo, na perspectiva da Comissão, é um

dos fins maiores da educação, mas esta preocupação traduz-se, frequentes vezes, ou pelo enunciado de explicações abstratas, de princípios pretensamente universais, ou por um utilitarismo estreito, igualmente incapaz de responder às interrogações dos espíritos jovens, confrontados com o real e curiosos do seu próprio destino. (FAURE, 1972, p. 123).

Um pressuposto fundamental para que os indivíduos se desenvolvam, de acordo com essa premissa, é não perder de vista que a educação está inserida num mundo dominado por problemas sociais. Ainda que se alerte que “o encadeamento das determinações” não seja concebido de maneira mecânica, tais problemas são apresentados com a pretensa solução. Diante disso, destacam-se exemplos de problemas e as possíveis soluções:

- Se os desequilíbrios entre os recursos e a sua utilização constituem um obstáculo a eliminar, o desenvolvimento da educação deveria inserir-se sempre e mais no quadro duma política do progresso econômico.

- Se as desigualdades sociais entravam o avanço das sociedades de amanhã, as estratégias educativas devem necessariamente tender com maior resolução para um aproveitamento das formas que permitam uma disseminação mais vasta dos meios e possibilidades de aprender.

- Se as disparidades regionais de cada país, e mesmo entre os países, entravam o desenvolvimento global, é lógico encorajar os esforços educativos em favor das categoriais desfavorecidas da população, das regiões rurais e dos países mais desprovidos.

- Se é evidente, ao nível dos problemas econômicos e sociais, que uma política global e uma filosofia comum de desenvolvimento se impõem aos diferentes países, a educação evoluiria duma maneira mais eficaz se se apoiasse num método de aproximação comum, no qual as diversas políticas nacionais se poderiam inspirar vantajosamente. (FAURE, 1972, p. 168).

Esses exemplos remetem à análise de Fairclough (2001), a respeito da coerência⁸ na construção de um discurso. Esse é um aspecto importante, a considerar que a construção de um texto possibilita diferentes leituras. Nessa linha de pensamento, resgata-se parte da citação acima: “Se as desigualdades sociais entravam o avanço das sociedades de amanhã, as estratégias educativas devem necessariamente tender com maior resolução para um aproveitamento das formas que permitam uma disseminação mais vasta dos meios e possibilidades de aprender.” (FAURE, 1972, p. 168). Nessa ótica, a superação da desigualdade social é vista como uma das metas da aprendizagem.

Essa é a concepção de mundo difundida no *Relatório Faure*, um mundo em mutação, com “disparidades econômicas, intelectuais, cívicas” que

[põem] em causa a unidade da espécie, o seu futuro, a identidade do homem como tal. É de recear não só o espetáculo penoso de graves desigualdades, de privações e de sofrimentos, mas uma verdadeira dicotomia do gênero humano que se compartimentaria em grupos superiores e inferiores, em patrões e escravos, em super-homens e infra-homens. Resultariam daqui não só os riscos de conflitos e de desastres [...] mas um perigo essencial à desumanização que atingiria indiferentemente os privilegiados e os sacrificados. (FAURE, 1972, p. 19).

8 Para Fairclough (2001, p. 171), “os textos postulam sujeitos intérpretes e implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles que são ‘capazes’ de usar suposições de sua experiência anterior para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes.”

A orientação prescrita no documento era a de que se trabalhasse para superar “a contradição que surge entre os produtos da educação e as necessidades das sociedades”, (FAURE, 1972, p. 57), uma vez que a “situação política, as dificuldades e as contradições internas tornam mais difícil o acesso a uma visão global do futuro social” (FAURE, 1972, p. 57), à semelhança dos manuais de autoajuda que apregoam que a soma de ações individuais resulta nas ações globais. É um discurso pelo qual se disseminam exemplos, situações, fragmentos de histórias que remetem a uma visão de mundo parcelada, fragmentada, descontextualizada. Sob esse aspecto, a indagação de Gramsci (1999, p. 93) é importante:

É preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente, ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com o trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera da atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Afeito à primeira opção, o discurso ideológico do *Relatório* é operacional ao capital que, naquele momento histórico, queria impor uma determinada concepção de mundo, de sociedade, de educação, modo de pensar, sentir e agir adequados à manutenção da ordem vigente em busca da formação de um novo tipo de educação para formar o novo homem desse mundo amplamente descrito.

O homem do *Relatório Faure* (1972, p. 242)

[...] é, em grande medida, o homem universal, igual a si mesmo em qualquer época e em qualquer lugar. Todavia, o indivíduo particular é um ser eminentemente concreto [...] quanto mais obedece às suas leis e à sua vocação pessoal, melhor realiza o propósito comum da humanidade e está em melhores condições de se comunicar com o próximo.

Para formar esse homem, vê-se que uma das questões centrais expostas no *Relatório* está associada à ideia de renovação. Reformar o sistema educativo é a alternativa que daria a dinâmica necessária à educação com vistas a formar um novo homem para os desafios que se colocavam a partir dos anos de 1970. Em destaque no documento, a “capacidade de realizar reformas parciais é, num sistema educativo, sinal de vitalidade e a garantia da sua capacidade em se submeter a transformações mais profundas.” (FAURE, 1972, p. 270).

É interessante observar que o discurso da reforma disseminado pelo documento afirma o valor da experiência. Para a Comissão, “a experiência mostra que onde as reformas internas se revelam ineficazes ou conduzem a um grande desperdício de energias e talentos tais fatos dependem geralmente de erro de coordenação e da discordância das instruções vindas ‘de cima’ e das iniciativas vindas ‘de baixo.’” (FAURE, 1972, p. 270).

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se prega o respeito à diversidade, na prática, difunde-se a adoção de modelos, ou seja, o que deu certo num determinado país poderia ser transposto a outro independentemente de especificidades. O fracasso, nesse caso, seria atribuído não ao padrão imposto, mas

[...] à imaginação criadora que fica isolada, à inércia que trava a propagação das ideias e das experiências. Além disso, as autoridades educativas em todos os países deveriam cuidar e criar mecanismos especialmente encarregados de promover a inovação, de divulgar com sucesso as reformas experimentadas e de favorecer a sua adoção. (FAURE, 1972, p. 270).

Dentre tais exemplos, tem-se a reforma educativa elaborada no Peru, que previa “uma refundição geral do sistema na ótica da educação permanente.” (FAURE, 1972, p. 272). A referida reforma “incide sobre o conjunto das instituições e das atividades educativas, escolares e não escolares. Ultrapassando largamente o quadro duma reforma pedagógica, considera-se como um elemento ligado à transformação estrutural da sociedade peruana.” (FAURE, 1972, p. 272). Ao usar esse exemplo, não se explicitam as dificuldades, disparidades regionais, desigualdades sociais, tão frisadas no documento.

Na mesma linha de argumentação, apresenta-se o exemplo da reforma educativa em curso naquela ocasião, no Canadá. A ênfase está no objetivo de firmar a educação permanente, cuja Comissão responsável exprime que:

A educação deve desenvolver na pessoa a faculdade de aprender em múltiplas circunstâncias, em tempo parcial, no domicílio, por diferentes meios, e fora das estruturas pré-estabelecidas' [...] Estudo e aprendizagem integram-se no trabalho nos tempos do ócio [...]. O que é assim pretendido é, por conseguinte, o homem total e não só o homem que produz: a existência criadora e não só a existência produtora de bens materiais... (FAURE, 1972, p. 274).

A fim de justificar a necessidade de reformas, no documento são apresentadas assertivas que desqualificam a educação existente, com a proposta de que a educação se organize de maneira flexível desde a idade pré-escolar. O documento também associa e responsabiliza a família e a comunidade local – com destaque, por exemplo, à educação pré-escolar da China que “está muito desenvolvida”, do ponto de vista da Comissão e da então URSS – e enfatiza que

[...] mais de nove milhões e meio de crianças frequentam creches e jardins. [...] A educação dispensada nestas diferentes instituições visa favorecer o harmonioso desenvolvimento físico, intelectual, moral e estético das crianças. Inspira-se em princípios uniformes, baseados em experiências pedagógicas e nos resultados de pesquisas científicas. (FAURE, 1972, p. 285).

À semelhança dos livros de autoajuda, o *Relatório Faure* se vale de uma infinidade de exemplos para garantir a transferência de situações relacionadas à superação de obstáculos naturais, de modo que transpõe as soluções para situações de natureza completamente diferentes. Os exemplos podem ser considerados como recursos didático-pedagógicos, os quais desempenham funções ordenadoras na sociedade. Podem ser vistos como discursos portadores de significados que encontram acolhida em diferentes grupos sociais pela facilidade de transposição, repercutindo como elementos ordenadores que ajudam a disseminar modos de pensar, sentir e agir. Nesse prisma, o *Relatório* reproduz uma interpretação da crise educativa dos anos de 1960 e

1970, alarga os horizontes sobre a educação permanente e a cidade educativa e assinala o quão relevante é a ligação entre educação e progresso social. A educação permanente é divulgada como um dos pilares do *Relatório* para que se proceda à formação do “homem completo” (FAURE, 1972), proposta para um mundo em constante evolução, em estímulo ao “aprender a ser”. Estes pressupostos foram reforçados duas décadas depois, no Relatório Delors (1996), ampliando-se os pilares educacionais para incorporar o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, mantendo-se o aprender a ser (DELORS, 1996).

SLOGANS DO RELATÓRIO DELORS

Na década de 1990, uma diversidade de documentos educacionais foi publicada com recomendações para uma formação do tipo de homem desejável. Em linhas gerais, tais proposições enfatizam a necessidade de se investir num tipo de formação de um trabalhador capaz de habilitá-lo a lidar com as novas formas de organização do trabalho que se definem pela integração e flexibilidade dos processos produtivos. Tendo isso presente, analisa-se a seguir o *Relatório Delors* (1996) *Educação*: um tesouro a descobrir, documento elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, que disseminou as diretrizes e metas que nortearam as reformas educacionais da última década.

Presidida por Jacques Delors, a Comissão desenvolveu uma argumentação pautada em circunstâncias e problemas sociais e apontou o valor da mudança individual e coletiva para sua solução. A ênfase do *Relatório* recai sobre a necessidade de “aprender” a adaptar-se à mudança. Ver-se-á que esta constitui, à semelhança do discurso de autoajuda, um dos seus elementos centrais. Tomado como referência o conceito de adaptação, argumenta-se em defesa de uma educação que precisa ser modernizada. Insiste-se na importância desta como “um trunfo indispensável à humanidade” (DELORS, 1996, p. 11), baseada num aprendizado útil, dado que a “[...] educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes

e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva⁹, pois são as bases das competências do futuro.” (DELORS, 1996, p. 89). Nesse aspecto, a educação ganha caráter de “uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.” (DELORS, 1996, p. 12).

METÁFORAS E FÁBULAS

No *Prefácio*, ressalva-se que a educação não é um “abre-te sésamo” (DELORS, 1996, p. 11), visto que não seria um “remédio milagroso”, mas – sim – uma via que conduz a um desenvolvimento humano que faria “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”. São tantos os problemas sociais de ampla complexidade remediados pela educação que a afirmativa de que a educação não é um “abre-te sésamo” mais confunde do que esclarece. No âmbito dessa prática discursiva, está o interesse de impulsionar os indivíduos a romperem com a ‘inércia’ e encararem a mudança da realidade como tarefa também sua.

Ao trabalhar habilmente com as palavras, a Comissão utiliza o termo imigração como “real metáfora da interdependência planetária” (DELORS, 1996, p. 41) em referência ao deslocamento da mão-de-obra como forma de “medir a abertura de uma sociedade moderna em relação ao que lhe é ‘estrangeiro’.” (DELORS, 1996, p. 42). Outra metáfora associada a essa ideia é a da “fuga de cérebros”, em que países industrializados tiram proveito das aptidões dos emigrados. Em destaque, está o exemplo do Japão e da Austrália como países que se esforçam para “atrair imigrantes altamente especializados.” (DELORS, 1996, p. 73). Tal metáfora é reforçada num dos *boxes* intitulado *A fuga de cérebros para os países ricos* como forma de incumbir os países

9 Uma visão holística da educação está presente no documento, segundo a qual as novas exigências do mercado de trabalho colocariam em evidência a necessidade de qualidades subjetivas, de forma que “o desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.” (DELORS, 1996, p. 95).

em desenvolvimento a “dotar sistemas de ensino adaptados às suas necessidades reais e melhorar a gestão da sua economia. Mas, para isso, terão de ter mais amplo acesso aos mercados internacionais.” (DELORS, 1996, p. 73).

Ao reconhecer o papel cognitivo da metáfora – em que esta, numa perspectiva aristotélica, não representa um artifício vazio, mas, sobretudo, propicia aprendizagem –, no discurso do documento, sinaliza-se que os países em desenvolvimento devam encontrar saídas, estratégias para acessar os “mercados internacionais.” Nessa visão, as metáforas “mapa e bússola” são empregadas como elementos de reforço à educação organizada “em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento [...]” (DELORS, 1996, p. 90).

Valendo-se de fábulas, a Comissão justifica que para a escolha do título do *Relatório Um tesouro a descobrir* recorreu-se a La Fontaine, com a fábula *O lavrador e seus filhos*. É uma tentativa de fazer assimilar por analogia. Simplifica e reduz os fatos sociais ao contingente. A fábula parte de situações simples, gerando propriedades que pressupõem fácil transposição para situações sociais mais complexas. É um recurso de linguagem que potencializa modos de ação, modos de ver e agir no mundo. Como assinala Delors (1996, p. 32) ao prefaciar o relatório:

Atraíçoando um pouco o poeta, que pretendia fazer o elogio ao trabalho, podemos por na sua boca estas palavras:

‘Mas ao morrer o sábio pai
Fez-lhes esta confissão:

- O Tesouro está na educação’.

A pretensão implícita no *Relatório* é mostrar que se está em um mundo de riscos, incertezas, e por isso, faz-se necessário potencializar modelos de ação. O discurso da Comissão enaltece a educação como elemento central para promover e determinar mudanças individuais, posto que lhe faculta o papel conciliador de embates decorrentes da complexificação das relações sociais, para uma convivência harmônica

entre os homens – ênfase ao pilar *viver juntos*. É como dizer: cada um deve fazer a sua parte.

Dessa maneira, à semelhança do discurso da autoajuda, o uso de metáforas e fábulas, em documentos como o *Relatório Delors*, busca incutir uma concepção de mundo dominante, sob os interesses da adesão, mobilização e motivação para mudanças nos modos de pensar, sentir e agir. Tanto na autoajuda quanto no *Relatório*, estas são apresentadas como fenômeno individual e não social. Nessa direção, é possível dizer que um dos objetivos do discurso messiânico da UNESCO no *Relatório Delors* é minar o senso comum e alterar, assim, a maneira como se compreende o mundo social e educacional e a posição que os indivíduos nele ocupam.

A FORMAÇÃO DA PRÓXIMA GERAÇÃO

No *Relatório*, a educação é abordada como “tábua de salvação”, ganhando um caráter eminentemente utilitário e é idealizada como instrumento valioso na construção de uma concepção de mundo e de homem que se “adapte às circunstâncias.” (DELORS, 1996, p. 83). Essa concepção de um mundo em crise, perigoso, de medos, é difundida como o argumento que remete à educação o dever de formar indivíduos “aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador.” (DELORS, 1996, p. 71). Há um realce à importância “do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade.” (DELORS, 1996, p. 71).

Essa visão mitificada sobre o papel da educação é assimilada também nas organizações em que esta passa a ser vista com “grande responsabilidade [...] no sentido de anunciar um homem novo, de propor a acreditar em novos valores, de contribuir para a formação de homem cujo imaginário seja o sonho de [...] ganhar seu sustento e acesso à vida plena.” (SCHIRATO, 2004, p. 144). Convém, nesse sentido, assinalar a ênfase numa formação considerando “novas aptidões, [sendo que] os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade” (DELORS, 1996, p. 71), de maneira que “o objetivo

de puro crescimento econômico revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano.” (DELORS, 1996, p. 79).

Dos principais papéis atribuídos à educação no *Relatório*, além de “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento”, diz-se que:

A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana. (DELORS, 1996, p. 21).

[...]

Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. (DELORS, 1996, p. 16, sem grifos no original).

[...]

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. (DELORS, 1996, p. 48).

[...]

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. (DELORS, 1996, p. 49, sem grifos no original).

[...]

Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer

política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. (DELORS, 1996, p. 85).

[...]

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência de todos os seres humanos do planeta. (DELORS, 1996, p. 97, sem grifos no original).

Ademais, conforme o *Relatório*, a educação “tem o papel ainda maior na inserção das minorias na sociedade.” (DELORS, 1996, p. 232). Reforça-se no documento que a “educação [...] se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades”. Dessa forma, “cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.” (DELORS, 1996, p. 16).

Como se vê, o discurso proclama um investimento numa educação que representa “não só há uma necessidade de renovação cultural, mas também e, sobretudo, a uma exigência nova, capital, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação.” (DELORS, 1996, p. 117).

À semelhança do discurso nos livros de autoajuda de Smiles, num mundo em constante transformação, é preciso

reconstituir o núcleo de uma educação moral das consciências que supõem uma cultura cívica feita de inconformismo e de recusa perante a injustiça e capacitem para a cidadania ativa em que a responsabilidade de intervenção substitua a uma mera cidadania por delegação. (DELORS, 1996, p. 223).

Tomando como referência o individual, é possível educar “a solidariedade e o novo espírito comunitário” (DELORS, 1996, p. 222), de forma que a apropriação de determinados valores, como “equidade, igualdade de

oportunidades, liberdade responsável, respeito pelos outros, defesa dos mais fracos, apreço pela diferença” (DELORS, 1996, p. 223), criem “[...] as atitudes psicológicas que predispõem para agir de maneira concreta pela justiça social e em defesa dos valores da democracia.” (DELORS, 1996, p. 223). Diante de tal diagnóstico, a Comissão enfatiza que a educação,

[...] sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. (DELORS, 1996, p. 51).

É interessante observar que ter “referências comuns”, conforme consta no documento, pressupõe construir e difundir valores comuns. Dentre estes, como no discurso dos manuais de autoajuda¹⁰, os valores para a mudança merecem atenção. Define-se a necessidade de valores comuns para a “preparação de um projeto comum.” (DELORS, 1996, p. 51).

Além disso, a Comissão assinala que a educação “cívica constitui um conjunto complexo que abarca, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas de participação na vida pública.” (DELORS, 1996, p. 62). A Comissão tanto insiste em afirmar que cada indivíduo deve assumir o rumo e as consequências de seu destino quanto reforça que as ações individuais devem considerar prioritariamente o social, discurso também presente nos manuais de autoajuda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIÇÕES DA UNESCO PARA “APRENDER A SER”

No que se refere ao discurso difundido nos documentos para a educação analisados, constatam-se semelhanças com o de autoajuda.

10 *Você: a alma do negócio*, de Roberto Shinyashiki (2001); *Empregabilidade: o caminho das pedras*, de José Augusto Minarelli (1995); *Quem mexeu no meu queijo?*, de Spencer Johnson (2001).

Ao vislumbrar a empregabilidade e o empreendedorismo, a noção da mudança de comportamentos, atitudes, formas de ver e agir no mundo constitui elemento central tanto na literatura de autoajuda quanto nos *Relatórios Faure* (1972) e *Delors* (1996). A mudança sedimenta o investimento na difusão de novas concepções de mundo, trabalho, educação, homem e, a partir desta, justificam-se discursos que insistem na necessidade de sair “de sua inércia e do seu ‘conservadorismo’”, entendendo que tais aspectos são entraves para que se aceite a necessidade de sair de um estado de acomodação que possa promover oportunidades. Investe-se muito mais no senso de adequação, de adaptação às novas demandas decorrentes de novas relações de produção e trabalho, uma vez “que, no decurso dos anos 70, os objetivos de desenvolvimento serão cada vez mais amplos e complexos” (FAURE, 1972, p. 77), com implicações para as décadas futuras, conforme apresentado no *Relatório Delors* (1996).

Buscou-se identificar no *Relatório Delors* as recomendações para “aprender a ser”, que soluções são propostas, que histórias são contadas, que metáforas são apresentadas, que palavras, conceitos e concepções são reforçados para direcionar a formação do indivíduo desejável para o século XXI. Seus elaboradores apresentam uma educação que atenda a formação de um trabalhador de novo tipo, eficiente, proativo, flexível e funcional, solidário, que aceite as diferenças espirituais e culturais. Diante disso, estimula-se a iniciativa, o trabalho em equipe, tendo em conta os recursos locais, o autoemprego e o espírito empreendedor. É preciso educar para a superação de si mesmo, para a responsabilização e a necessidade de participação de cada um, desenvolvimento de virtudes cívicas.

Tais tributos podem ser encorajados ou estimulados pela instrução e por práticas adaptadas à sociedade dos meios de comunicação social e de informação. Ao considerar, numa perspectiva gramsciana, que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, no *Relatório* se difunde que é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão cada um poder continuar a aprender. É preciso formar agentes econômicos aptos a empregar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Essa responsabilidade está delegada à educação a qual cabe fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso. (DELORS, 1996).

Diante disso, o *Relatório* reitera a importância de estimular o indivíduo a tomar nas mãos o próprio destino, de uma formação para torná-lo capaz de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. Para responder às exigências desse mundo, o *Relatório Delors* afirma ser necessário desenvolver: espírito de iniciativa, criatividade, estar aberto à mudança, despertar o sentido das responsabilidades, demonstrar comportamento inovador, proativo, espírito de adaptação, ser agente de mudança capaz de resolver problemas, negociar com paz sem o uso de força, modernização de mentalidades, construção de uma cultura pessoal, autonomia individual, discernimento, gosto pelo trabalho em equipe, aptidão para comunicar, flexibilidade, mantendo, além disso, cooperação ativa. (DELORS, 1996).

O discurso dos *Relatórios Faure e Delors*, à semelhança da literatura de autoajuda, alimenta a instrumentalidade da educação para a adaptação e o consenso. De que forma? Ao difundir exemplos edificantes, expressivos, modelos de sucesso, figuras notáveis que superaram as adversidades de forma a conquistar ascensão social e inserção no mercado de trabalho. É um discurso que conforma cada indivíduo em sua posição social (SILVA Jr., 2007). Nessa visão de mundo, o “novo homem”, destaca Falleiros (2005, p. 211), deve

[...] sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo.

Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se dizer que os membros das Comissões dos *Relatórios* analisados são argutos na disseminação de diagnósticos de crises no mundo, na educação. De fato, constroem um terreno fértil de consolidação de valores “altruístas de ‘solidariedade individual’” e “valores da iniciativa individual em prol do bem público” (MONTAÑO, 2007, p. 184-233). Trata-se da mesma estratégia constante nos manuais de autoajuda, que instrumentaliza indivíduos em suas práticas nas relações de trabalho.

O “aprender a ser” propagado na literatura de autoajuda de Smiles (1893) e Carnegie (1995) celebrava biografias de homens de sucesso. Ensinava-se pela difusão de um conjunto de textos escritos e adaptados para formar o trabalhador de novo tipo considerando os valores necessários à sociabilidade do capital em cada um desses dois momentos históricos, o que constitui o princípio da “educação pelos exemplos”, prescindindo, portanto, do sistema educacional.

Em contrapartida, o “aprender a ser”, nos *Relatórios* da UNESCO, desenvolve-se por dentro da escola, de modo que: influencia currículos, forma de professores, intervém na organização escolar e gestão educacional com discurso e ações que buscam reformar a educação para o século XXI. Sob tal perspectiva, cabe à escola a “tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania ‘de qualidade nova’, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito da solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe.” (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Desse modo, entende-se que o discurso de autoajuda contribui para consolidar novos padrões necessários à sociabilidade burguesa exigida para o trabalhador em tempos de neoliberalismo. Entretanto, os homens não são meros produtos sociais, mas agentes históricos, em circunstâncias modificáveis. Se há resistências e os indivíduos não são tão dúcteis assim, é preciso reconhecer que o capital se apresenta mais organizado, mais orgânico, mobilizado, consistente (RUMMERT, 2000) e amplamente atento à necessidade de reformulações discursivas. Além disso, o capital atualiza concepções de mundo, homem, trabalho e educação e, desse ponto de vista, ao longo de séculos, elabora um “discurso competente”, em que a autoajuda o integra, visando à (con)formação de um trabalhador de novo.

Por meio da análise desenvolvida neste trabalho, pretendeu-se evidenciar as contribuições de Gramsci sobre a linguagem para se compreender o uso de metáforas, fábulas e *slogans* da autoajuda nos discursos educacionais. Ao se furtarem de mencionar relações concretas do cotidiano, tais discursos forjam receitas sobre o homem ideal para um mundo onírico, destinado a se adaptar ... “ao longo da vida”.



REFERÊNCIAS

- CARNEGIE, Dale. *Como fazer amigos e influenciar pessoas*. 45. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1995.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1996.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- FAURE, Edgar et al. *Aprender a ser – La educación del futuro*. Madrid: Ed. Cast. Alianza Editorial, 1972.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. 3. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. v. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v.1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- KIERAN, Egan. *A mente educada: os males da educação e a ineficiência educacional das escolas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- KUENZER, Acácia Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

- LEITE, Marcia de P.; SHIROMA, Eneida O.. Novas tecnologias, qualificação e capacitação profissional: Tendências e perspectivas da indústria metalúrgica. *Em Aberto*, nº 65, jan./mar./1995, Brasília: INEP, 1995. p. 94-118
- LIKER, Jeffrey K. *O modelo Toyota: 14 princípios de gestão do maior fabricante do mundo*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- LINHART, Daniele. *A desmedida do capital*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- LYONS, Martyn. A leitura e o autodidata. In: LYONS, Martyn (Org.). *A palavra imprensa: histórias da leitura no século XIX*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.
- MACHADO, Lucília R. Racionalização Produtiva e Formação no Trabalho. *Trabalho e Educação*, v. 1. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 41-61
- MINARELLI, José A.. *Empregabilidade: o caminho das pedras*. São Paulo: Gente, 1995.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- NEVES, Lúcia M. W; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- REHEM, Cleunice M.. *Perfil e formação do professor de educação profissional técnica*. São Paulo: Senac SP, 2009.
- RUMMERT, Sonia M.. *Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.
- SCHIRATO, Maria A. R. *O feitiço das organizações: sistemas imaginários*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- SHINYASHIKI, Roberto. *Você: a alma do negócio*. São Paulo: Gente, 2001.
- SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP v. 18, n. 61, p. 13-35, 1997.

- SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos e Política Educacional. In: SHIROMA, Eneida O. *Dossiê: Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional*. Florianópolis: UFSC, 2004.
- SILVA Jr., João do R.. O longo período do esgarçamento do pacto social liberal: breves considerações. In: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José L.. *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, Áurea L. de O.. *A interação escritor-leitor através de escolhas linguísticas: um estudo em textos de espiritualidade, autoajuda e de Chiara Lubich*. 2000. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo: PUC/SP, 2000.
- SILVA, Tomaz T.. Pedagogia e auto-ajuda: o que a sua autoestima tem a ver com o poder? In: VEIGA-NETO, Alfredo et al. (Org). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SMILES, Samuel. *Ajuda-te (Self-Help)*. Rio de Janeiro: F. Briguiet e CIA, 1893.
- SPENCER, Johnson. *Quem mexeu no meu queijo?* 16. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001.
- TURMINA, Adriana C.. *Autoajuda nas relações de trabalho: a (con)formação de trabalhador de novo tipo*. 2010. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2010.
- TURMINA, Adriana C.. *Mudar para manter: a autoajuda como a nova pedagogia do capital*. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2005.

MATRIZES E REPERCUSSÕES DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Marilda Merêcia Rodrigues¹

As expressões *educação ao longo da vida* e *aprendizagem ao longo da vida* têm assumido um espaço significativo no campo das políticas educacionais. Na maioria das vezes, são empregadas indistintamente para designar o mesmo fenômeno; outras vezes, expressas como elos tênues de um “novo projeto” educacional, assentado nas dimensões temporal e espacial: ao longo da vida e em todos os domínios da vida.

No Brasil, esse “novo projeto” tipificado nesses *slogans*, cujos conteúdos são organizados e administrados com objetivos precisos, é disseminado em larga escala por uma série de documentos de políticas educacionais emanados de Organizações Multilaterais (OM), especialmente da UNESCO, ou de parcerias UNESCO Brasil, Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em trabalhos acadêmicos, revela-se ainda de forma tímida e predominantemente acrítica e apologética.

No presente capítulo, discutimos as matrizes da educação ao longo da vida, como princípio organizador de política educacional.

1 Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC).

Também evidenciamos os principais argumentos que conformam essa concepção educacional no interior do projeto da UNESCO e da Comissão Europeia. O processo de formulação e projeção de tal conceito ao *status* de projeto educacional, por vezes acolhido com extrema simpatia, corporificado em expressões de efeito, também compõe esta abordagem. A ideia de educação ao longo da vida, como será possível verificar, é convertida em slogans pretensamente óbvios e inofensivos, forjados numa complexa construção de hegemonia, que não é monolítica, mas reiteradamente apela a “sofisticadas estratégias linguísticas”, na acepção de Shiroma (2002).

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: ANTÍDOTO PARA A “RUPTURA DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS”, O “DESEQUILÍBRIO DO CORPO SOCIAL” E A “AMEAÇA DE DESUMANIZAÇÃO”?

Em pesquisa concluída em 2008², buscamos elucidar os sentidos atribuídos à educação ao longo da vida como concepção de política educacional. Os desafios encontrados para a consecução dessa tarefa foram diversos. O principal deles se relaciona à retirada do *slogan educação ao longo da vida* de sua “zona de conforto”, de expressão “acima de qualquer suspeita”, para deslocá-la ao campo crítico e entendê-la como eixo orientador de política educacional disseminada mundialmente por OM, especialmente a UNESCO.

O conjunto das fontes analisadas³ designa a *educação ao longo*

2 A discussão aqui apresentada integra a tese defendida em 2008 no PPGE/UFSC, intitulada *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*, sob orientação da professora Olinda Evangelista.

3 As análises apresentadas se apoiam em documentos da UNESCO e da Comissão Europeia, no que concerne ao tema educação ao longo da vida, abrangendo documentos da década de 1940 até 2011. Dentre esses, destacam-se como fontes imprescindíveis três publicações que podem ser consideradas marcos estruturantes para a disseminação da noção de educação ao longo da vida, quais sejam: *A crise mundial da educação – uma análise sistêmica* (COOMBS, 1986); o relatório *Aprender a ser – a educação do futuro* (FAURE, 1977) e o relatório *Educação um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998); documentos referentes ao Projeto Principal e ao Projeto Regional de Educação para a América Latina e

da vida e/ou aprendizagem ao longo da vida como perspectiva educacional a desenvolver-se no século XXI, assentada no pressuposto de reconfiguração dos sistemas educacionais. Esse pressuposto é reiterado ao longo da história da UNESCO, delineado em discretas inflexões que, longe de representar rupturas, traduzem continuidades e convergências históricas em seu projeto de “estabilidades” e “permanências”, de “construção da paz na mente dos homens”⁴.

É possível identificar no âmbito das publicações da UNESCO, em meados de 1960, a referência à educação ao longo da vida como princípio educativo e meio para a solução da “crise mundial da educação”, constatada como corolário do aumento massivo da população a requerer entrada nos sistemas educacionais. A partir da década de 1970, a *educação ao longo da vida* assumiu também o *status* de antídoto para um processo de “desumanização”, mediante o anúncio de uma “crise social”. Ao longo dos anos de 1980 e mais fortemente nos anos de 1990, a *educação ao longo da vida* ou *ao longo de toda a vida* vincula-se à ideologia do “novo”, na ousada tarefa de construção de um “novo projeto para o século XXI”, com contornos pouco definidos, mas entremeado de funestas críticas à inadequação dos sistemas educacionais frente à nova realidade do mundo tecnológico e do mundo do trabalho, conjugadas à pseudoconstatações de provisoriedade dos conhecimentos e anacronismos dos currículos escolares.

Caribe (OREALC/UNESCO), notadamente os documentos: *Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe – sus objetivos, características y modalidades de acción* (UNESCO, 1981); os cinquenta volumes do *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (UNESCO, 1983, 1995), principal órgão de divulgação do PPE ao longo dos vinte anos de vigência do Projeto, sendo o primeiro Boletim publicado em 1982 e o último em 1999; *Declaración de La Habana* (UNESCO, 2002) e o documento de síntese e intenções do *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (UNESCO, 2002). No âmbito da Comissão Europeia, especialmente o *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida* (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000), o *Livro Branco Um novo impulso à juventude europeia* (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001a) e a *Comunicação da Comissão Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001b). Além disso, consultamos os Relatórios das Conferências Gerais de Educação da UNESCO, de 1947 a 2011 e documentos referentes a VI CONFINTEA (BRASIL, 2009).

- 4 A missão desse Organismo nasceu assim descrita. Recentemente passou à seguinte redação: *Building Peace in the minds of men and women*. (UNESCO, 2013).

Esse ideário de um “novo” projeto de educação para o século XXI aparece pulverizado em vasta produção da agência especializada da ONU para a educação, ciência e cultura (UNESCO), disseminada por meio de seus institutos, projetos, escritórios regionais, dentre outros⁵.

O *Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe* (PPE) e o *Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe* (PRELAC) reafirmam ao longo de três décadas princípios desse “novo” modelo, corporificado em inúmeras expressões. Conforme apresentado em Rodrigues (2008), destacam-se: “novas fórmulas educativas”, “novo paradigma de planejamento da educação”, “novos instrumentos educativos”, “novas estratégias da educação”, “novas formas de organização e estrutura curricular”, “nova etapa de desenvolvimento educativo”, “novos sistemas de avaliação”, “novas formas de organizar o trabalho na escola”, “novas modalidades de formação e capacitação”, “novas modalidades de créditos educativos”, “novo sentido e novas energias individuais e sociais aos sistemas educativos”, “novas alianças em torno da educação”, “nova política curricular”, “novo marco relacional, cultural e uma nova concepção sobre o papel da educação”, “novas aprendizagens”, “novo rol docente”, “novas habilidades, valores e atitudes”, “novo paradigma educativo”, “novas alternativas pedagógicas”, “novo modelo pedagógico”.

5 Referimo-nos a projetos coordenados por essa instituição em todo o mundo por seus escritórios regionais, institutos, intelectuais e publicações decorrentes. Para exemplificar a extensão desse organismo destaquem-se os seus institutos e centros especializados: o *Escritório Internacional de Educação* (EIE), com sede em Genebra, Suíça, especializado em políticas, conteúdos e métodos curriculares; o *Instituto Internacional de Planejamento da Educação* (IIPÉ), com sede em Paris e Buenos Aires, especializado em reforma e reconstrução de sistemas educacionais; o *Instituto de Educação da UNESCO* (IEU), com sede em Hamburgo, Alemanha, focado na educação de adultos e na educação permanente. Desde 2007, esse Instituto recebeu uma nova nomenclatura, agora chamado *Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo de toda a Vida* (UIL), concentrando-se na educação de adultos, alfabetização e educação não formal; o *Instituto Internacional da UNESCO para a utilização de Tecnologias da Informação na Educação* (ITIE), com sede em Moscou, Rússia, especializado na aplicação das tecnologias da informação e da comunicação à educação; o *Instituto Internacional de Ensino Superior na América Latina e o Caribe* (IESALC), com sede em Caracas, Venezuela, especializado na reforma da educação superior na Região; o *Instituto Internacional para o Fortalecimento de Capacidades na África* (IIRCA), com sede em Adis Abeba, Etiópia, com ênfase na capacitação docente; *Instituto de Estatística da UNESCO* (IEU); *Instituto UNESCO-IHE para a Educação relativa à água*; *Centro Internacional da UNESCO para o Ensino e Formação Técnica e Profissional* (UNEVOC).

Todavia, antes de perguntarmos pelas apropriações desse ideário no seio das políticas nacionais, há de se compreender, especialmente, os significados dessa “novidade” no âmbito do projeto educacional defendido pela UNESCO, ao longo da sua existência institucional. Nesse caso, torna-se crucial recordar o contexto histórico de sua criação, em novembro de 1945.

Fundada na conjuntura da segunda guerra mundial, a missão dessa organização se alinha a um programa de assistência, reabilitação, habilitação e reconstrução dos países devastados pela guerra, mas não apenas, ambicionando, desde o início, tornar-se uma agência verdadeiramente global, cujo princípio máximo anunciado é a equalização (UNESCO, 1947). Para Maio (1999, p. 143), um de seus principais objetivos é “tornar inteligível o conflito internacional e sua consequência mais perversa, o Holocausto”. Nas palavras de Rizo (2005, p. 20):

Desde 1945, em sua fundação, a Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – deveria ser o braço da ONU para a manutenção da paz através da educação. Assim, até hoje, a instituição tem como objetivo tácito elaborar planos educativos visando minimizar possibilidades de conflitos, a princípio entre Estados. Neste contexto, parte essencial de seu trabalho é analisar as condições em que os conflitos se dão, observando suas múltiplas causas e avaliando em que sentido a educação pode atuar com quadros prospectivos.

Como agência especializada da ONU, a UNESCO coopera ativamente com as tarefas históricas dessa organização de “manutenção da paz”, estabelecida dentro de limites e interesses bem definidos, visto que nasce “com a concessão do direito de veto aos Cinco Grandes no Conselho de Segurança (EUA, Reino Unido, França, China e União Soviética)” (LOPES, 2007, p. 50), expressão das forças econômicas e políticas vigentes.

Sobre o seu surgimento e expansão, Lopes (2007) informa que inicialmente a ONU foi fundada por 51 Estados Membros, em 24 de outubro de 1945 e, diferentemente da Liga das Nações, contou com a presença dos EUA desde a sua origem. Uma década depois, contava

com 76 membros. Em 1975, com 144. Em 1995 continha 185 membros no seu quadro e, atualmente, “a Organização das Nações Unidas pode reclamar para si o estatuto de organização com abrangência (quase) universal [...]”⁶. Para esse autor, a sobrevivência e o incremento da representação onusiana no mundo podem ser explicados por dois elementos: um deles é o fato de dispor de uma assembleia geral, considerada novidade institucional, para abrigar todos os Estados tal como são reconhecidos pela comunidade internacional. O segundo aspecto é a composição do Conselho de Segurança, responsável direto pela manutenção da paz e segurança internacionais. A novidade estaria no fato de que, ao contrário da Liga das Nações,

esse novo Conselho conseguiu abranger, no sistema de representação permanente, América, Europa e Ásia, sem prescindir da presença de África e Oceania, em bases não-permanentes. A composição (*membership*) da ONU balizou-se pela *Declaração de Moscou* (1943), a qual previa uma organização internacional de caráter geral, quase-universal, que abrangesse as nações ‘amantes da paz’ que no mundo houvesse. (LOPES, 2007, p. 51).

Nos Relatórios das Conferências Gerais da UNESCO⁷, é possível depreender as preocupações da recém-criada organização, voltadas ao papel da ciência e à sua relação com a promoção do bem-estar humano, a segurança, os meios de comunicação como novos órgãos sociais e à necessidade de políticas para enfrentar a “pobreza mental e espiritual”, como forma de se opor à barbárie e, ao mesmo tempo, como mecanismo de promoção da felicidade, amor, estima e novos valores em um contexto em que se reconhecia que a *mankind as a whole needs today a common philosophy of life* (UNESCO, 1947, p. 29). É nessa perspectiva de construção de uma filosofia de vida comum a toda a humanidade que a Comissão de Reconstrução e Reabilitação, nesse mundo pós-guerra, voltaria a se preocupar com os sistemas de ensino e espaços de aprendizagem, inicialmente em áreas devastadas pela guerra.

6 Atualmente (2013), a ONU conta com 193 Países Membros.

7 A primeira conferência geral foi realizada em 1946. De 1946 a 1954, ocorreram anualmente. A partir de 1954, as conferências foram realizadas a cada dois anos. Além disso, ao longo desses anos, foram realizadas quatro conferências extraordinárias.

Nos anos subsequentes, até o ano de 1966, a UNESCO apresentava seis grupos de atividades prioritárias, a saber: reconstrução, comunicação, educação, intercâmbio cultural, relações sociais e humanas e ciências naturais, cuja discussão lançava-se sobre o conhecimento e o controle da natureza. No âmbito da educação, os projetos prioritários anunciados versavam sobre a educação fundamental, educação de adultos, trabalho com Universidades, seminários educacionais, educação para a compreensão internacional de escolas primárias e secundárias dos Estados Membros, melhorias de livros-textos e materiais de ensino, missões consultivas e reconstrução dos meios de aprendizagem e cultura nos países devastados pela guerra (UNESCO, 1947). Para essa última tarefa, recomendava a formação, em todos os Estados Membros, de comitês nacionais de organizações não governamentais para a reconstrução educacional, científica e cultural, com a finalidade *of assisting in the task of rebuilding the means of learning and culture in war-devastated countries*. (UNESCO, 1948, p. 10).

A natureza e finalidades da UNESCO são repetidamente reafirmadas na cooperação ativa, com o programa de paz das Nações Unidas para a tolerância e compreensão mútua, e os sistemas de ensino inscritos como alvos de adequação a esses propósitos, para a sociedade e para o indivíduo:

Unesco's task in education is to help Member States to ensure that their educational systems are' adequate in every way to meet the needs of society and of the individual. The world is changing so rapidly as to provoke one of the grave crises of history. Moral and spiritual factors are given insufficient play. Ways of thought and life have not been adjusted to the discoveries of science and technology. Methods of teaching need re-examination; educational facilities require expansion. (UNESCO, 1950, p. 17).

Em meio a essas predições, engendra-se um debate em torno do desenvolvimento e uso de novos métodos e técnicas em educação, educação popular e a difusão da cultura e educação para a compreensão internacional, disseminando-se alguns princípios, bem como estratégias de educação permanente, para os quais se anunciam como ferramentas os museus e filmes como novos agentes educativos, além do caráter complementar da observação e ação na aquisição de

conhecimentos obtidos mediante os livros, de modo que os estudantes os relacionassem à sua vida cotidiana (UNESCO, 1960; 1962).

Esse debate tornou-se gradativamente mais complexo e ganhou corpo numa discussão em torno das reformas do currículo e métodos pedagógicos, sobre as “modernas” linguagens e educação continuada para adultos. Também teve apoio de alguns delegados na Conferência Geral de 1964, à concepção de uma educação de adultos como parte dos sistemas educacionais, que ressaltava a necessidade de incluí-la no planejamento global da educação, inclusive na perspectiva de considerar a educação continuada como processo ao longo da vida, como instrumento de desenvolvimento e cultura. Nos termos do documento:

*Some speakers expressed the view that adult educators should participate in educational planning missions. Several delegates emphasized the importance of regarding **continuing education as a life-long process and an indispensable instrument of development and culture**, and pointed out that the farreaching changes brought about by scientific and technical developments required an evolution in the rôle and the pattern of continuing education. (UNESCO, 1964, p. 185, sem grifos no original).*

Para ilustrar a crescente presença do tema em questão, pode-se considerar a incidência das expressões *lifelong education ou lifelong integrated education* nos Relatórios da Conferência Geral da UNESCO (1967), as quais se ligam, via de regra, a um debate sobre planejamento e desenvolvimento educacional e a necessidade de melhor definição conceitual, bem como, dos métodos para a aplicação desse conceito numa perspectiva de revisão da educação nacional e de seus sistemas.

Desse modo, alertava-se para a necessidade de estudos que contribuíssem para o desenvolvimento da educação extraescolar, além da recolha e divulgação de informações sobre a experiência adquirida fora da escola, especialmente aquelas relacionadas à alfabetização de adultos. Outro aspecto relevante diz respeito à importância atribuída a esse conceito como uma abordagem nova e global, oportuna e decisiva às rápidas mudanças da vida; como um sistema integrado de educação para a preparação do indivíduo às responsabilidades sociais

e cívicas, distribuídas as responsabilidades entre as estruturas formais e não formais, incluindo medidas legislativas para o desenvolvimento de um sistema integrado de ensino. Nesse aspecto, a educação ao longo da vida foi enunciada como uma perspectiva para o programa de educação integral, como um quadro mais amplo de reforma educacional (UNESCO, 1967).

Note-se que mesmo ao se considerar um vasto conjunto de fontes documentais produzidas no âmbito da UNESCO em distintas temporalidades, é possível reconhecer profundas convergências entre elas. Resguardadas as especificidades históricas, expressam organicidade na concepção de educação disseminada pela organização ao longo do século XX e início do século XXI, cujo alicerce tem sido a construção de um tipo de sujeito histórico, pacífico e tolerante, consoante à perspectiva de criação da referida instituição, associada, conforme indica Rizo (2005), a uma política contemporânea de segurança mundial.

Para a consecução desse empreendimento, a discussão em torno dos sistemas de educação adquire preeminência na década de 1960, centrada nos princípios da *educação permanente*⁸, *educação integrada ao longo da vida*, *educação ao longo da vida/aprendizagem ao longo da vida* e *sociedade educativa*, debate esse que passou a ganhar amplitude e complexidade até os dias atuais.

Na década de 1960, Philips Coombs apregoava a existência de uma crise mundial da educação⁹. Em meio a esse anúncio, assinalava

8 Sobre a incidência da expressão educação permanente na documentação analisada, essa questão passa a ser um importante aspecto metodológico, pois, se tomarmos como fontes os documentos em inglês, a expressão *permanent education* é pouco recorrente, quase inexistente. Por outro lado, se tomarmos a documentação no idioma francês, há uma grande incidência das expressões *éducation permanente e formation continue*. Já a expressão *education au long de la vie* aparece em 1964 (UNESCO, 1964), depois reaparece de forma recorrente a partir de 1997 no bojo do *Grand Programme: L'éducation por tous tout au long de la vie*. Desde então, é possível encontrar a recorrência a esse termo, alternado com a expressão *apprentissage tout au long de la vie*.

9 Tal debate foi exposto na publicação *A crise mundial da educação* – uma análise sistêmica (COOMBS, 1986). Esta obra foi adaptada do relatório que Philip Coombs, então diretor do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO, elaborou como documento de trabalho para a Conferência Internacional de Educação de Williamsburg (EUA) sobre a crise mundial da

como objetivos encontrar as causas da crise e sugerir aos países instrumentos e estratégias para vencerem os problemas a ela relacionados. A explicação mais recorrente para a crise era a expansão sem precedentes dos sistemas de ensino no mundo inteiro no início dos anos de 1950, cujo aumento do número de matrículas e dos “gastos” com a educação eram expressões de que “o ensino havia despontado como ‘a maior indústria local’” (COOMBS, 1986, p. 20), suscitando uma esperança na educação como possibilidade de progresso e, ao mesmo tempo, evidenciando um desajustamento entre os sistemas de ensino e o meio a que estes sistemas pertenciam. O desajustamento é apresentado como corolário de quatro fatores: a) da abrupta elevação das aspirações populares pelo ensino; b) da aguda escassez de recursos; c) da inércia inerente aos sistemas de ensino e d) da inércia da sociedade. É, pois, com base nesse desajustamento que a crise da educação, com *status* mundial, é declarada¹⁰ e expressa como “mais sutil e menos dramática do que uma ‘crise de fome’ ou uma ‘crise militar’, mas não menos carregada de perigosas potencialidades” (COOMBS, 1986, p. 20).

Evidencia-se, desse modo, um medo de “ruptura dos sistemas educacionais – e, em alguns casos, a ruptura de suas respectivas sociedades” (COOMBS, 1986, p. 21), a serem abrandadas por ajustamentos e adaptação da educação e da sociedade, eixo que não foi de forma alguma desprezado nas futuras publicações da UNESCO, especialmente nos relatórios *Aprender a ser* (FAURE, 1977)¹¹ e

educação, em outubro de 1967. Antes de ser diretor do referido Instituto, conforme informa Evangelista, E. (1999), Coombs foi Secretário Adjunto de Estado para assuntos educativos e culturais no Departamento de Estado dos EUA.

- 10 O autor justifica a expressão “crise mundial da educação” por compreender que as linhas internas da crise coincidiam em todos os países, sintetizadas pelas palavras mudança, adaptação e desajustamento.
- 11 Neste trabalho, usamos a edição portuguesa de 1977. Esse relatório resultou do trabalho da Comissão Internacional para a Educação da UNESCO constituída em 1971, presidida por Edgar Faure, ex-primeiro-ministro francês (na época oficialmente chamado de Presidente do Conselho de Ministros) no período de janeiro de 1952 até março do mesmo ano. Assumiu um segundo mandato em fevereiro de 1955 a janeiro de 1956. Foi ministro da Educação da França entre 1968 e 1969, tendo assumido, anteriormente, outros ministérios. (ACADÉMIE FRANÇAISE, 2013).

Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1998)¹². A temida relação entre ruptura dos sistemas e ruptura das sociedades persistiu como um espectro nas décadas posteriores ao anúncio da *crise mundial da educação*. É o que pode ser observado nos seguintes excertos:

A grande mutação em curso põe em causa a unidade da espécie, o seu futuro, a identidade do homem como tal. É de recear não só o espetáculo penoso de graves desigualdades, de privações e de sofrimentos, mas uma verdadeira dicotomia do género humano que se compartimentaria em grupos superiores e inferiores, em patrões e escravos, em super-homens e infra-homens. Resultariam daqui não só os riscos de conflitos e de desastres (porque os meios actuais de destruição maciça podem muito bem vir a encontrar-se ao alcance de grupos necessitados e revoltados), mas um perigo essencial de *desumanização* que atingiria indiferentemente os privilegiados e sacrificados. Porque cada homem se sentiria ferido com a ofensa feita à natureza do homem. (FAURE, 1977, p. 19).

[...] os modos de socialização estão sujeitos a duras provas, em sociedades ameaçadas pela desorganização e a ruptura dos laços sociais [...] uma crise aguda das relações sociais, relacionada ao agravamento das desigualdades, aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão social, desemprego e subemprego. (DELORS, 1998, p. 51-52).

O perigo está em toda parte: muitos jovens desempregados, entregues a si mesmos nos grandes centros urbanos, correm todos os perigos relacionados com a exclusão social. Esta evolução traz grandes custos sociais e, levada ao extremo, constitui uma ameaça para a solidariedade nacional [...]. É preciso repensar a sociedade em função desta evolução inevitável. (DELORS, 1998, p. 80, sem grifos no original).

É preciso indagar sobre quem ou o que representavam/representam as “perigosas potencialidades” e de que forma o medo de rupturas

12 Este relatório resultou do trabalho da Comissão Internacional para a Educação constituída em 1993. Foi presidida por Jacques Delors, ex-ministro de Economia e Finanças da França e presidente da Comissão Europeia entre 1985-1995 (RIZO, 2005, p. 17).

sociais é associado aos discursos de reestruturação dos sistemas educativos e em que medida a educação ao longo da vida é apresentada como conteúdo de reformulação dos sistemas. Tais questionamentos remetem às importantes transformações ocorridas no século XX, decorrentes de um conjunto de acontecimentos que inclui duas Guerras Mundiais; a realização concreta de um sistema de governo orientado pelo comunismo a partir da Revolução Russa de 1917; a Guerra Fria; os fascismos, entre outros, para citar grandes marcos orientadores do “breve século XX”, na acepção do historiador Hobsbawm (1995).

Desses acontecimentos, sobressaem dois fenômenos que ajudam a compreender o medo manifesto pela UNESCO a respeito das rupturas dos sistemas e possível ruptura da sociedade: trata-se do advento da massa ou “massificação” nas esferas econômica, política e social e da “curva ascendente de barbarismo após 1914” que marca o aumento da brutalização. Hobsbawm (1995) identifica como principais motivos do aumento da brutalização o que denomina de “estranha democratização e impessoalidade da guerra”.

Essas são algumas marcas fundantes da UNESCO e que em alguma medida informam sobre a natureza dessa OM, cuja missão é traçada nessa conjuntura de massificação, brutalização e desemprego em massa. Para Hobsbawm (1995, p. 99-100), “após a guerra o ‘pleno emprego’, ou seja, a eliminação do desemprego em massa se tornou a pedra fundamental da política econômica nos países de capitalismo democrático reformado”. O argumento keynesiano em favor dos benefícios da eliminação permanente do desemprego em massa respondia tanto ao aspecto econômico quanto político. Para o historiador,

[...] os keynesianos afirmavam, corretamente, que a demanda a ser gerada pela renda de trabalhadores com pleno emprego teria o mais estimulante efeito nas economias em recessão. Apesar disso, o motivo pelo qual esse meio de aumentar a demanda recebeu tão urgente prioridade [...] foi que se acreditava que o desemprego em massa era política e socialmente explosivo, como de fato mostrara ser durante a Depressão. (HOBBSAWM, 1995, p. 100).

Os riscos e medos de ruptura social podem também ser compreendidos à luz das forças que disputavam a “hegemonia intelectual política” nas décadas que se seguiram à chamada Grande Depressão, de 1929, visto que este fato “destruiu o liberalismo econômico por meio século” (HOBSBAWM, 1995, p. 99). O autor indica três importantes forças políticas em disputa naquele momento histórico: o comunismo marxista; um capitalismo reformado por uma espécie de casamento não oficial ou ligação permanente com a moderada social democracia de movimentos trabalhistas não comunistas e a terceira opção era o fascismo. Assim,

à medida que crescia a maré do fascismo com a Grande Depressão, tornava-se cada vez mais claro que na Era da Catástrofe não apenas a paz, a estabilidade social e a economia, como também as instituições políticas e os valores intelectuais da sociedade liberal burguesa do século XIX entraram em decadência ou colapso. (HOBSBAWM, 1995, p. 112).

Por outro lado, há também um movimento de reposição ou reorganização do liberalismo. Paulani (2006) evidencia como expressão desse movimento intelectual em torno da reorganização do pensamento liberal o fato de, em 1947, Friedrich Hayek ter convocado os expoentes do pensamento conservador de então¹³ para uma reunião sobre estratégias de enfrentamento das intervenções e regulações do capitalismo. Refere-se, especialmente, às regulações extranacionais ou, nos termos utilizados por Netto e Braz (2007, p. 212-213), às “novas linhas de convivência política e econômica para o mundo, que envolviam novas instituições (ONU, Acordos de *Bretton Woods*, BM, FMI)”. Tratava-se, com esse movimento de reorganização do liberalismo, de “afirmar a crença no mercado, de reforçar a profissão de fé em suas inigualáveis virtudes” (PAULANI, 2006, p. 71).

Situamos o pensamento da UNESCO nessa realidade histórica, no fluxo de reposição do pensamento liberal, num contexto de acomodação dos nacionalismos europeus e norte-americano, “na disputa pelo espaço no mundo e na cooperação intelectual vista como assunto de Estado e necessária à reconstrução da nova ordem capitalista

13 Paulani (2006, p. 70) cita como expressão desse pensamento conservador Lionel Robbins, Karl Popper, Von Mises e Milton Friedman.

mundial.” (EVANGELISTA, E., 1999, p. 17). Defronta-se com o perigo em massa, da condição humana forjada no mundo pós-guerra, cujo efeito econômico mais duradouro talvez “tenha sido dar à economia dos EUA uma preponderância global sobre todo o Breve século XX.” (HOBSBAWM, 1995, p. 55), visto que “a guerra não apenas reforçou sua posição como maior produtor industrial do mundo, como os transformou no maior credor do mundo.” (HOBSBAWM, 1995, p. 101).

Por construir-se via tal identidade, preocupada com a acomodação de mentes e corpos por uma estratégia conciliadora, há um fascínio nos discursos presentes nos documentos da UNESCO que dificulta a fuga de suas amarras e exige entendê-los, na acepção indicada por Fairclough (2001), como uma forma de prática social que não pode ser identificada com uma atividade individual, nem como reflexo de determinada realidade, mas como um modo de ação, “como expressão das mediações exigidas pelas tensões e disputas, que as transformam em representações mediatas e imediatas dos interesses de classes” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 67), numa relação dialética com a estrutura social, visto que, salienta Thompson (1981, p. 49), “toda noção ou conceito surge de engajamentos empíricos”.

Desse modo, torna-se importante considerarmos na análise dos documentos três aspectos dos efeitos construtivos do discurso, conforme Fairclough (2001). O primeiro efeito diz respeito ao seu potencial de construção de identidades sociais e posições de sujeitos; o segundo reside na sua força de construir relações sociais entre as pessoas; o terceiro efeito no seu poder de construir sistemas de conhecimento e crença. Resultam desses três efeitos duas importantes formas de atuação do discurso, isto é, como prática política, na medida em que “estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais existem relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94), como prática ideológica, pois “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

A aclimatação destas duas práticas nos leva a considerar importantes aspectos metodológicos sobre a análise de documentos de política educacional de organizações internacionais, especialmente da UNESCO, instituição que no entendimento de Evangelista (2009) representa a face humanitária do capital. O primeiro aspecto se

refere à existência de uma organicidade entre os documentos que, mesmo publicados em diferentes conjunturas, com singularidades históricas, traduzem um pensamento articulado e a longo prazo. O segundo aspecto diz respeito à sua “tarefa” de reposição de análise de conjuntura, visto que, de forma dialética, por meio dos documentos, têm-se tanto a “captação” quanto a construção do processo histórico. O terceiro aspecto remete à forma como os argumentos são alterados, atualizados numa perspectiva hegemônica.

Assim compreendida, como prática política e prática ideológica, a noção de “perigosas potencialidades”, reposta em diferentes contextos, traz no seu bojo a preocupação em torno do princípio de segurança coletiva, explicitado no documento fundante das Nações Unidas. Conforme mostra Azambuja (1995), as Nações Unidas desde a sua fundação ou refundação¹⁴ “abandonam as ideias desarmamentistas ingênuas de sua predecessora [Liga das Nações], incluindo em seu documento fundacional a temática econômica e social, propondo que seja o princípio da segurança coletiva aquele em torno do qual se organizará a vida internacional.” (AZAMBUJA, 1995, p. 140). Este princípio, conforme o autor, está relacionado à visão de ordem, estabilidade e permanência e, tal como as Nações Unidas, sua sobrevivência ao longo dos anos de 1950, 1960 e 1970, teria se dado, sobretudo, “[...] pela convicção difusa mas arraigada que em um mundo crescentemente interdependente e vulnerável não se podia perder o caminho, quaisquer que fossem os obstáculos momentâneos.” (AZAMBUJA, 1995, p. 142).

Depreende-se que a preocupação com a adequação dos sistemas educacionais emerge na documentação em análise com esse caráter de administração dos supostos “obstáculos” e perigos potenciais, representados pelas crescentes aspirações e procura por educação formal. Ao mesmo tempo em que a educação se transforma numa importante demanda social, entretanto, os sistemas de educação são duramente criticados, de maneira que se anuncia a necessidade radical de repensar sua forma institucional, irrompendo daí a discussão sobre uma noção dilatada de educação, forjando-se a noção de “educação ao longo da vida”.

14 Segundo Azambuja (1995, p. 139), a Liga das Nações, criada em 1919, “foi a primeira tentativa de organizar, de forma estável e institucional, a vida internacional.”

Para a revisão e adaptação dos sistemas de ensino frente ao pseudodesajustamento entre as finalidades, funções e missões da educação consoante ao desenvolvimento e modernização dos países, são apresentados dois eixos de justificativas interdependentes: a) modificações estratégicas nos sistemas educacionais pela reconfiguração de lugares e meios de aprendizagem, bem como de novos papéis aos sujeitos envolvidos neste processo; b) necessidade de diversificação dos recursos humanos e materiais como fatores cruciais de inserção e/ou adequação dos países à “modernidade”.

Para isso, propunha-se aos países a criação de um sistema de aprendizagem diversificado, capaz de “acompanhar o indivíduo durante toda a vida, no qual combinar-se-ão elementos formais, não formais e informais [...]” (COOMBS, 1986, p. 15-16) e de melhor gerir as saídas dos sistemas de ensino¹⁵, isto é, os alunos, categorizados como “produtos acabados e/ou inacabados” ou “mão-de-obra inadequada” (COOMBS, 1986, p. 100).

Em 1972, as finalidades, objetivos, modalidades e estruturas da educação são também confrontadas com a importância crescente de múltiplas formas extraescolares de aprendizagem. Em trecho instigante do relatório *Aprender a ser* apresentam-se os seguintes questionamentos:

[...] como se articulam os diferentes ramos de ensino? Foram estabelecidas as comunicações desejadas entre educação

15 Coombs (1986, p. 31) assim enumera os doze componentes principais de um sistema de Ensino: 1- *Objetivos e propriedades* para orientação das atividades do sistema; 2- *Estudantes* cuja aprendizagem é o principal objetivo do sistema; 3- *Administração* para coordenação, direção e avaliação do sistema; 4- *Estrutura e horários* para distribuição do tempo e do fluxo de estudantes pelos vários objetivos; 5- *Conteúdo*, a essência daquilo que os estudantes precisam aprender; 6- *Professores* para ajudarem na aquisição de conteúdo e orientarem o processo de aprendizagem; 7- *Material didático*, livros, quadro-negro, mapas, filmes, laboratórios etc.; 8- *Instalações* para abrigarem o processo; 9- *Tecnologia*, todas as técnicas usadas na realização do trabalho do sistema; 10- *Controles de qualidade*, normas de admissão, notas, exames, “padrões”; 11- *Pesquisa* para aperfeiçoar o conhecimento e desempenho do sistema; 12- *Custos*, indicadores de eficiência do sistema.

dos jovens e educação dos adultos? Realizaram-se as condições duma real mobilidade horizontal e vertical entre os estabelecimentos de todas as categorias e a todos os níveis? O sistema não comportará vias sem saída? Oferece a cada um a possibilidade de se “recuperar” a todo o momento, adquirindo, segundo as necessidades e faculdades próprias, os conhecimentos que lhe faltam? Poder-se-á ter em qualquer idade acesso ao conjunto do sistema, lá entrar e de lá sair à vontade, lá chegar mesmo tardiamente, em função de experiências pessoais adquiridas na vida privada ou na vida profissional? (FAURE, 1977, p. 136).

A educação ao longo da vida é amalgamada como concepção ajustada a esse sistema educacional “ampliado”, a ser definido por nova relação docente-discente (professor animador, articulador), por novas formas de certificação (reconhecimento de aprendizagens em outros tempos e espaços) e, sobretudo, por uma nova relação com o conhecimento, marcadamente fluida e pragmática, respondendo às críticas à rigidez dos sistemas educacionais e modelos pedagógicos ultrapassados.

Nessa linha, criticam-se as tradicionais finalidades do ensino de preparar para funções e situações estáveis, para um momento da existência, para um ofício ou emprego determinados, o que compreende como obsoleto “o objectivo de adquirir na juventude uma bagagem intelectual ou técnica suficiente para a duração de toda a existência” (FAURE, 1977, p. 130). Entendia a Comissão que este era um axioma da educação tradicional que desmoronava. Ao conformar essa perspectiva da “aproximação à vida”, sob o argumento de condição essencial para a democratização da educação, afirmava-se a importância da libertação dos “dogmas da pedagogia tradicional”, apontando-se para a construção de uma nova pedagogia, personalizada, atenta às aptidões individuais, que “oriente em qualquer ocasião o estudante para a autodidaxia” (FAURE, 1977, p. 137).

O relevo conferido às variadas formas de aprendizagem e espaços educativos também conforma o ideário difundido na América Latina pelo Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE) (UNESCO, 1983) e pelo Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC) (UNESCO, 2002), identificados como formas privilegiadas de obtenção da mundialização da educação. No PPE

(UNESCO, 1983, p. 6), a vinculação entre educação formal e não formal é apresentada ademais como campo estratégico capaz de contribuir para a qualidade, eficiência dos sistemas e contenção da pobreza e contribuir para tornar realidade o lema educação para todos:

La articulación entre la Educación Formal y No-Formal está siendo considerada en América Latina y el Caribe como una de las potencialidades fundamentales que tiene la educación para contribuir a superar la pobreza de grandes conglomerados sociales de los países de la región; se considera, en efecto, que esta vinculación permitirá, por una parte, ampliar y abrir la escuela hacia el mundo que le rodea y, por otra, aumentar la oferta de los sistemas educativos a los sectores socioeconómicos más pobres.

Para a consecução da ELV são assumidas algumas premissas: a) a escola não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e não pode pretender assumir por si só a função educacional na sociedade; b) a aprendizagem envolve tal variedade de fatores que é impossível concebê-la nos confins de um sistema único organizado e supervisionado por uma autoridade central; c) a educação não é exclusiva responsabilidade de conselhos nacionais de educação, é também de outras instituições, incluindo aquelas atuantes no campo do desenvolvimento; d) educação e aprendizagem não são consideradas como sinônimos de escolaridade. (UNESCO, 1995). Recomenda-se como estratégia educativa para o futuro a expansão de oferta educativa fora do sistema formal, identificada como resposta à busca de diversidade manifestada por todas as sociedades e como meio capaz de oportunizar percursos educativos variados.

No relatório *Educação um tesouro a descobrir...* essa questão aparece como saída para administrar a tensão entre competição e igualdade de oportunidades. Assim, a “saída” proposta é a “via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (DELORS, 1998, p. 12). Para isto, anunciam-se dois objetivos às políticas: ensino equitativo e ensino de qualidade. É, principalmente, no que se refere ao primeiro objetivo (ensino equitativo) que a nova concepção de educação, ancorada na ideia de educação ao longo da vida, é apresentada como capaz de dar respostas às necessidades individuais. Permite, segundo a Comissão, “ordenar as diferentes

seqüências de aprendizagem, gerir as transições, diversificar os percursos, valorizando-os.” (DELORS, 1998, p. 21). É conferido à política educativa um caráter inclusivo, pelo qual a educação ao longo da vida se “[...] libertaria do triste dilema: selecionar, multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão social ou nivelar o ensino, sacrificando a promoção dos talentos” (DELORS, 1998, p. 21).

Esse conjunto de prescrições dirigidas aos sistemas educacionais, que incluem desde a demarcação de lugares e meios de aprendizagem até a preparação para situações incertas em uma “sociedade cognitiva”, dá corpo à noção de educação ao longo da vida que, discursivamente, tem sido identificada a princípios modernos e democráticos, capaz de concretizar *sistemas de aprendizagem individual* ou uma *educação self service*, conforme expressão apresentada no Relatório *Aprender a Ser* (FAURE, 1977).

Preocupa-nos na composição dos discursos veiculados incessantemente nos documentos em tela, em especial, um dos efeitos do discurso apontados por Fairclough (2001), o poder de construir sistemas de conhecimento e crença que se agrava na perspectiva dos discursos produzidos no âmbito da UNESCO, dada a sua circularidade, aceitação acrítica e pretensão de universalidade. As inúmeras recomendações de revisão dos sistemas de ensino são reafirmadas, essencialmente, por meio de estratégias reformistas, promovendo uma espécie de aprisionamento de quaisquer outras alternativas históricas, num “círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 48).

Vemos emergir com a proposta aparentemente inclusiva e democrática de educação ao longo da vida um movimento organizado de reformulação do sistema educacional que converge na construção da “escola neoliberal” e o conseqüente mercantilismo dessa instituição, duramente criticada por Laval (2004) em sua obra contundente em defesa da escola pública. Na acepção deste autor, “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado” e essa privatização “afeta o sentido do saber e as relações sociais” (LAVAL, 2004, p. XI-XII). Mas não se trata de complô, trata-se de uma constrição, de modo que as organizações multilaterais “(OMC, OCDE, BM, FMI, Comissão Europeia) contribuem para essa constrição transformando as ‘constatações’ as ‘avaliações’,

as ‘comparações’ em muitas ocasiões de fabricar um discurso global que tira sua força cada vez mais de sua extensão planetária” (LAVAL, 2004, p. XV).

O “SUJEITO EMPREENDEDOR” DA UNESCO ENCONTRA O “ESPÍRITO EMPRESARIAL” DA UNIÃO EUROPEIA

A profusão de discursos sobre a educação ao longo da vida nas políticas educacionais da União Europeia ratifica a constatação de Laval (2004) sobre a extensão planetária assumida pelos discursos defensores da reforma da educação num processo de repetição exaustiva que nos remete à percepção de uma “vulgarização do vocabulário da reforma”, nos termos das autoras Shiroma, Campos e Garcia (2005). Para as autoras, tal vulgarização “pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429), percepção que leva à inquirição das fundamentações e dos argumentos em torno desta noção de educação que permeia importantes documentos deste influente bloco político-econômico. Isto significa, em última instância, perguntar pelas demandas transformadas em imprescindíveis e pela direção da ação política subjacente a esta perspectiva educacional que se quer hegemônica.

Com escopo ampliado, a perspectiva de educação a ser desenvolvida no século XXI, recomendada nos documentos da UNESCO e da União Europeia, é a da reconfiguração dos sistemas educacionais ou “adaptação dos sistemas”, expressão usual nos documentos analisados.

[...] os sistemas tradicionais devem ser adaptados, a fim de se tornarem mais abertos e mais flexíveis, impedindo que as desigualdades existentes se perpetuem, facultando aos aprendentes o acesso a percursos individuais de aprendizagem à medida das suas necessidades e interesses, em qualquer estágio da sua existência. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001a, p. 4).

[...] a aprendizagem ao longo da vida tem um papel crucial a desempenhar no que respeita à remoção das barreiras que vedam o acesso ao mercado de trabalho e entram a progressão no seio do mesmo. A luta contra a desigualdade e a exclusão social inscreve-se neste processo. [...] Concorre igualmente para a prossecução dos objetivos e das ambições dos países europeus, que almejam um maior grau de inclusão, tolerância e democracia. É a promessa de uma Europa na qual os cidadãos têm a oportunidade e os meios de realizar ambições e de participar na edificação de uma sociedade melhor. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001a, p. 7-8).

No âmbito da UNESCO, as críticas dirigidas aos chamados sistemas tradicionais se apoiam na defesa de uma “sociedade educadora” a ser concretizada pelo “alargamento” da concepção de educação, a ocorrer em variados tempos e lugares de aprendizagem. Na União Europeia, as noções “sociedade da aprendizagem”, “sociedade do conhecimento” e “cultura da aprendizagem” confluem para um modelo de oferta educacional que condensa uma estrutura de sistema educacional por vezes nomeado de “sistemas abertos e flexíveis”. Longe de se tratar de perspectiva excludente do sistema tradicional, apresenta lineamentos para a configuração de um modelo de “sistema educacional ampliado”, cujas premissas apresentam uma espantosa organicidade, a organicidade derivada dos interesses do capital. Depreendem-se profundas convergências entre os objetivos anunciados no âmbito da documentação da UNESCO e da Comissão Europeia que se localizam, particularmente, na tarefa atribuída à educação no presente século, isto é, mecanismo de coesão social, fator de realização pessoal, de inclusão social, fundamental para a cidadania ativa¹⁶ e fator de empregabilidade/adaptabilidade. Deste modo, a aprendizagem ao longo da vida é definida como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001a, p. 10).

16 A “cidadania ativa” é definida no documento como “a participação na vida cultural, econômica, política/democrática e/ou social dos cidadãos na sociedade como um todo e na sua comunidade.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001b, p. 39).

A coesão social é indicada como antídoto para a denominada crise das relações sociais, explicada como decorrente da intolerância e desconsideração do pluralismo, numa abordagem que confere à cultura o *status* de categoria explicativa da crise. Assim, a educação ao longo da vida é lançada como possibilidade de realização e observância do pluralismo cultural ao ser caracterizada por sua proximidade do aprendente no âmbito de experiências formais, não formais e informais, numa perspectiva de diversificação dos sistemas de ensino e como resposta à demanda de “empregabilidade”.

Para além das similaridades ou continuidades na abordagem do tema educação ao longo da vida nas documentações da UNESCO e União Europeia, há que se distinguir as suas formas de abordagem: nos documentos da Comissão Europeia percebe-se uma objetividade e precisão estratégica via discurso racionalista, contrapondo-se ao viés pretensamente mais humanitário, até mesmo emotivo, dos documentos da UNESCO. Tal distinção pode ser compreendida à luz da trajetória de constituição das duas organizações. A constituição histórica da UNESCO está associada à tarefa de construção da “paz na mente dos homens”, entendida em seu sentido amplamente divulgado de “ausência de conflitos”. Esta instituição, que se pretende de influência planetária, postula estar além de interesses nacionais e desvinculada de questões políticas e econômicas que evidenciem conflitos de classes. Por outro lado, a constituição histórica da União Europeia pode ser identificada claramente aos objetivos político-econômicos de reconstrução da Europa no período ulterior à segunda guerra mundial, que dependeu substancialmente do *Plano Marshall* para reerguimento das economias europeias no interior da Doutrina Truman vigente nos EUA¹⁷.

Para Magnoli (1994), a unificação desse bloco de países europeus é uma tentativa de conciliar e harmonizar as exigências da soberania nacional e da economia internacional, haja vista o próprio processo

17 Magnoli (1994, p. 31) assinala que esse Plano “representava um instrumento da Doutrina Truman. Visava reconstituir economias de mercado saudáveis no Ocidente e bloquear o processo de fechamento das economias do Leste, onde o poder dos partidos comunistas tornava-se rapidamente asfixiante. A retirada da União Soviética e dos países da área de influência das negociações do Plano reduziu sua abrangência à parte oeste do continente. Em abril de 1948 foram assinados os protocolos finais, envolvendo fundos e créditos destinados a dezesseis países.”

de adesão dos países e a necessidade de organização em torno de interesses econômicos definidos e a criação do “grande mercado interno”, “conceito baseado nas chamadas ‘quatro liberdades’: a circulação sem entraves de mercadorias, capitais, serviços e pessoas no espaço da Comunidade” (MAGNOLI, 1994, p. 58). Na acepção do autor, essa integração colocou dois problemas fundamentais: “a questão da cidadania europeia e da imigração e a questão da organização do espaço industrial europeu.” (MAGNOLI, 1994, p. 59). Nessa mesma linha, em fevereiro de 1992, foi assinado o Tratado de Maastricht¹⁸, ocasião em que foram definidas novas metas para o aprofundamento da integração europeia, dentre as quais a “elaboração de uma política externa e de segurança comum, conferindo à UE o estatuto de ator do sistema diplomático internacional” (MAGNOLI, 1994, p. 66). Essa composição de entidades econômico-político regionais, nos termos de Antunes (2005), altera os sistemas políticos e constitui uma das mudanças mais expressivas do nosso tempo, criada pelos Estados que, “através da fundação de entidades supranacionais com base em acordos multilaterais, procuram criar condições favoráveis e dotar-se de uma capacidade acrescida para influenciar a direção, o conteúdo e os efeitos das dinâmicas de *globalização*” (ANTUNES, 2005, p. 125, grifos da autora).

Robertson e Dale (2001) interpretam essa composição como um complexo processo de reestruturação vivido pelos Estados desde os anos de 1970, de modo a responder a problemas internos e pressões externas relacionadas à globalização. Tal processo envolveu também mecanismos de governação, dentre os quais, a “liberalização do mercado, privatização, internacionalização, reestruturação dos mercados de trabalho para uma maior flexibilidade no uso de mão-de-obra, aumento de produtividade e capacidade de resposta aos mercados” (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 127). Essa nova identidade neoliberal, no entendimento dos autores, baseia-se “em normas cuja orientação e práticas sociais, emocionais e cognitivas se reflectem em comportamentos como o espírito empreendedor, o cálculo do risco, o individualismo e a auto-reflexão.” (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 127). Identificam nessa composição uma forma de enfrentamento dos problemas de legitimação e controle dos Estados competitivos, visto que os Estados capitalistas são permanentemente confrontados

com três problemas cruciais que moldam sua agenda educativa: “o apoio a acumulação do capital; a garantia de um nível de *coesão social* que permita a produção e reprodução pacífica das relações sociais da economia capitalista; e legitimar o sistema capitalista. (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 121, grifos dos autores).

É nessa conjuntura – de enfrentamento dos problemas, de constituição do Mercado Único Europeu e de definição de uma política externa e de segurança comum – que a noção de educação ao longo da vida incide nas políticas de educação da União Europeia, abrangendo um amplo conjunto de questões, dentre elas, a mobilidade profissional e a pluralidade cultural, respondendo às demandas suscitadas pelas “quatro liberdades” mencionadas.

Se no âmbito do relatório da Comissão da UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998) a noção de “educação ao longo da vida” é tratada como perspectiva, paradigma, ideia, conceito, concepção ampliada de educação, no *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida* (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000), resultante da reunião do Conselho Europeu, assume o *status* de *estratégia*, em sua forma quase bélica, frente ao contexto situado pela Comissão das Comunidades Europeias como um momento decisivo na orientação das políticas e ações da União Europeia e como resposta ao objetivo estratégico de “tornar-se a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001a, p. 7).

Seguindo a definição da aprendizagem ao longo da vida apresentada em 1997, no âmbito da Estratégia Europeia de Emprego¹⁹, qual seja, “como toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua visando a melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 3), o *Memorando sobre educação ao longo da vida* traz a afirmação dessa perspectiva como princípio orientador da oferta de aprendizagem, como resposta às mudanças econômicas

19 Lançada pelo Conselho Europeu de Luxemburgo em novembro de 1997, estabelecendo processos de acompanhamento e informação para todos os Estados Membros, assentados em *Orientações para o Emprego* revistas anualmente. É firmada sobre os seguintes pilares: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades.

e sociais que exigiriam “uma abordagem fundamentalmente nova da educação e da formação e que a aprendizagem ao longo da vida constitui o enquadramento comum no qual deverão ser reunidos todos os tipos de ensino e aprendizagem.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 4).

Para isso, o sucesso de implementação é estreitamente vinculado à responsabilidade partilhada entre todos os intervenientes – Estados Membros, instituições europeias, parceiros sociais e mundo empresarial, autoridades regionais e locais, profissionais da educação e da formação, organizações, associações, grupos da sociedade civil e os cidadãos. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000).

A entrada do tema educação ou aprendizagem ao longo da vida na agenda política da década de 1990 é justificada, portanto, como mecanismo de atingimento desses objetivos estratégicos da União Europeia, visando a “melhorar a empregabilidade e a adaptabilidade dos cidadãos, à luz dos elevados níveis de desemprego estrutural que afetam com maior gravidade os trabalhadores menos qualificados.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 10).

Para Wood (2006, p. 11), encontramos-nos sob a égide da despolitização da política, visto que nesta esfera se encontram “cidadãos”, não trabalhadores, uma democracia formada *por muchos individuos particulares y aislados*. Entretanto, não se trata do fim da história e, por isso mesmo, ela compreende que o capital depende mais do que nunca de um sistema de Estados locais que administrem o capitalismo global.

Na busca de reconstrução da base de legitimação dos Estados, ou das configurações do capitalismo contemporâneo, constroem-se argumentos destinados aos indivíduos, tendo em vista assegurar-lhes o “empoderamento”. Nessa direção, “um mecanismo-chave está no discurso do neoliberalismo: ‘*homo economicus*’, ‘espírito empreendedor’, ‘sujeito empreendedor’, ‘responsabilidade e competição’”. (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 127-8). Sobre esse discurso se apoia a noção de educação ao longo da vida, proposta como eixo norteador de políticas educacionais, buscando harmonizar a concepção de homem tomado atomisticamente e a noção de democracia conciliada ao capital. Podemos compreender, com Robertson e Dale

(2001), que tal política de educação constitui uma estratégia para os Estados gerirem “a produção do consenso perante a mudança”. (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 123).

Para os autores, é crucial ao Estado competitivo neoliberal obter legitimidade para governar num contexto de mudanças do regime de acumulação e regulação e esta será assegurada por um complexo processo de “reconstrução do regime de verdade” no qual, entendemos, a educação assume importante papel.

A educação ao longo da vida, por seu apelo democrático, é legitimada como noção “ampliada de educação”, de atendimento à diversidade, de respostas às necessidades individuais, de respeito aos múltiplos tempos e espaços de aprendizagem, constituindo, assim, poderosa estratégia de concretização da mercantilização da educação, portanto, para o mais brutal estreitamento do seu sentido, o que legitima o mercado como importante ditador do que pode e deve ser aprendido. A ênfase sobre o indivíduo é exaustiva para o convencimento social sobre a pertinência da política de educação ao longo da vida na qual e para a qual o indivíduo aparece como ponto de partida e de chegada.

O sentido “ampliado” de educação abarcado nos argumentos persuasivos da UNESCO e União Europeia, sobre o qual se fundamenta a política de educação ao longo da vida, distingue-se radicalmente de um projeto de educação para além do capital sobre o qual se detém Mészáros. Para este autor, a importância do conhecimento reside justamente no seu potencial de emancipação humana, não como fator de concretização dos objetivos reificados do capital, conduzindo, nos termos de Marx (apud MÉSZÁROS, 2005, p. 266), a um “sentido tacanho”, tarefa a que este “sistema ajustado”, o *delivery systems*, responde com maestria.

As fronteiras “fluidas” associadas ao desenvolvimento dos chamados “aprendentes ativos” conformariam os sistemas “abertos e flexíveis” capazes de responder aos percursos individuais de aprendizagem dos aprendentes potenciais²⁰ “à medida das suas necessidades e interesses,

20 É interessante destacar que o termo aprendente “potencial”, recorrente nos documentos analisados, “é utilizado para designar as pessoas que não podem aprender de forma ativa, porque o acesso às oportunidades de aprendizagem lhes coloca dificuldades (por exemplo: pessoas deficientes) ou porque já não

em qualquer estágio da sua existência” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001a, p. 4). Nessa lógica, recomenda-se que sejam reunidas informações sobre as necessidades de aprendizagem tanto dos aprendentes, quanto das “organizações, das comunidades, da sociedade em geral e do mercado de trabalho” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001a, p. 4), configurando o tripé de sustentação dos “sistemas abertos e flexíveis”, sistemas ajustados aos aprendentes, à sociedade, ao mercado de trabalho, “sob medida” e acompanhados por *kits* pedagógicos.

Este sistema “ajustado” requer, para concretizar-se, a internalização pelo sujeito a ser alcançado, por meio de um fenômeno intensificado pela ideologia neoliberal. A abertura e a flexibilização dos sistemas apoiados fundamentalmente no individualismo são indicadas como caminho para a viabilização da mobilidade, acentuada como grande trunfo da construção europeia²¹, justificada como meio “para que todos possam aprender, em qualquer local, em qualquer momento” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001a, p. 4), promovendo-se o deslocamento da perspectiva da aquisição de conhecimentos para a perspectiva de desenvolvimento das competências.

É proposta uma abordagem, portanto, centrada no *aprendente*, na “apreensão das necessidades de aprendizagem dos cidadãos, das comunidades, da sociedade em geral e do mercado de trabalho.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001b, p. 13). Significa dizer que não se trata de um sistema aberto e flexível apenas no âmbito do indivíduo, mas de um sistema sob medida, ajustado à necessidade das organizações que podem e devem intervir no que deve ser aprendido pelo aprendente. Lembre-se que nesta definição das necessidades de aprendizagem não está posta apenas uma política curricular, mas, sobretudo, uma política de administração dos “sobrantes” de um sistema perverso que expropria e deixa o humano à margem para se reproduzir “eternamente”. Num contexto em que a reestruturação do capital impõe rápidas mudanças nos padrões

.....
estão habituadas a aprender (caso dos idosos). Este termo pode também referir-se a pessoas que não exploram os conhecimentos adquiridos no cotidiano no quadro da aprendizagem informal.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001b, p. 44).

21 Vale ressaltar que 2006 foi o *Ano da Mobilidade do Trabalhador Europeu*.

de desenvolvimento e a reestruturação do mercado de trabalho, na qual sobressai a sua volatilidade, o aumento da competição e uma grande quantidade de mão-de-obra excedente – desempregados ou subempregados – e a imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 1993), a perspectiva ou estratégia de educação ao longo da vida se apresenta como remédio para todos os males, inclusive para uma força de trabalho cuja obsolescência é forjada pelo próprio capital.

A educação ao longo da vida é uma ideia profícua que oferece respostas, de um lado, ao mercado, por outro, fornece ao trabalhador a ilusória possibilidade de inclusão na denominada “sociedade do conhecimento” na medida em que, recorrendo a espaços formativos (o próprio local de trabalho, a sua casa, dentre outros), adapta-se à imediata e efêmera necessidade do mercado de trabalho. Além disso, essa noção “ampliada” de educação, em todos os tempos e espaços, assume um papel de mecanismo de “contenção”, visto que se traduz, retoricamente, numa proposta democrática de acesso à educação, por isso, pacificadora, que transforma desempregados em “estudantes”, “acalma os ânimos” e “ensina” o sujeito a lidar pacificamente com a incerteza. Ao justificar a educação ao longo da vida, desqualificam-se os saberes produzidos na escola e pela escola; clama-se pelo cidadão ativo, pelas responsabilidades partilhadas e nega-se o ensino estandardizado. Essa estratégia é apresentada, portanto, como solução para a crise nas relações sociais, para a ineficiência da escola, para o desemprego. Proposta para a construção de todas as competências necessárias, para a construção da coesão social, para uma educação intercultural²², ganha o *status* de estratégia global de aprendizagem e, sob o argumento de igualdade de oportunidades, aprofunda substancialmente as desigualdades.

Para Laval (2004), assistimos a uma mutação da escola associada a três tendências: desinstitucionalização (escola como “organização flexível”, como “empresa aprendiz”); desvalorização (erosão dos seus fundamentos e finalidades até então voltados à transmissão da cultura e à reprodução dos quadros sociais e simbólicos da sociedade no seu

22 Indica-se para uma discussão acerca desse tema a tese de Rosângela Faustino (2006), *Política Educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina.

conjunto; reduzida a um valor econômico); desintegração (introdução de mecanismos de mercado no seu funcionamento para atender escolhas individuais e/ou de famílias, de acordo com a diversidade, a diferenciação em função de públicos e demandas). Essas três tendências, a nosso ver, são constitutivas da política educacional fundamentada na educação ao longo da vida. O processo de desinstitucionalização é marcado fundamentalmente pela ampliação do sistema operado pela suposta articulação entre o formal, não formal e informal; a tendência de desvalorização é resultante de uma suposta horizontalização dos conhecimentos e/ou competências, da *sociedade educadora* ou da *sociedade da aprendizagem*; a tendência de desintegração se evidencia, sobretudo, no sistema aberto e flexível, ajustado às necessidades de mercado. Encerra-se no discurso de uma educação que deverá ocorrer ao longo da vida uma horizontalização dos espaços e dos conhecimentos e/ou competências a serem adquiridos. Entretanto, estaria sendo negada a produção do conhecimento científico? Obviamente não se trata disso. Deve-se inquirir, nessa lógica, quem produz os conhecimentos científicos, em que espaços e quem serão os “consumidores” desse conhecimento.

A noção “educação ao longo da vida” como tem sido usada em documentos de organizações multilaterais não pode ser considerada equivalente ontologicamente ao sentido a ela atribuído por outros autores, como evidenciam os excertos a seguir:

Acima de tudo, o que conta é a capacidade humana de criar conhecimento e usá-lo eficaz e inteligentemente, em contextos de mutação contínua. Para desenvolver plenamente esta capacidade, as pessoas têm de querer e ser capazes de assumir o controle das suas próprias vidas – em suma, tornar-se cidadãos ativos. A melhor forma de dar resposta ao desafio da mudança reside na educação e na formação ao longo da vida. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 8).

Na sua época, Paracelso estava absolutamente certo, e não está menos certo atualmente: **‘A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender’**. A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos

indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

É necessário distinguir o uso que se faz da “expressão” educação ao longo da vida para que não se alimente a hipótese de que ambos os campos – do pensamento conservador e da tradição marxista – referem-se à mesma coisa ou de que poderia haver algum nível e aproximação entre eles de modo a que o segundo viesse a legitimar o primeiro. Gramsci (1999, p. 128) alerta para este risco: a “identidade de termos não significa identidade de conceitos”; é o que ocorre com a expressão referida, expressões semelhantes correspondem a projetos societários opostos.

Uma das maiores dificuldades para questionar a política educacional alicerçada na educação ao longo da vida, reside, especialmente, no apelo à sua “obviedade”, à necessidade humana de aprendizado. Nas palavras de Frigotto (1999): “independentemente ou não da escola, os seres humanos acumulam conhecimento. A realidade na sua dimensão social, cultural, estética, valorativa etc., historicamente situada, é o espaço onde os sujeitos produzem seu conhecimento.” (FRIGOTTO, 1999, p. 177). Empregada como eixo norteador de políticas neoliberais, esta noção de educação nutrida pelo individualismo, pelas necessidades efêmeras de adaptação ao mercado de trabalho, traduz-se num perigo real de esvaziamento da ação política, levando a um processo nefasto de atomização dos sujeitos.

A apropriação de conceitos e consequente ressignificação deve ser pensada no terreno da educação como um campo social de disputa entre hegemonias. Nos moldes propostos nos documentos em análise, aprender ao longo da vida não se coloca como um ato ontológico, assumindo um caráter organizativo de estratégias político-econômicas. A questão que se coloca de forma mais urgente no que diz respeito a esta orientação de política educacional pautada nesta noção de educação ao longo da vida se traduz no que Frigotto (1999, p. 31) refere-se ao tratar da qualificação humana, entendendo que “a luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do

mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas”.

Nesse apelo ao indivíduo, à importância das suas “escolhas”, está em jogo um intenso processo de atomização dos sujeitos históricos, de subordinação dos interesses e projetos humanos aos valores mais pragmáticos e imediatos do mercado. Este “novo modelo” não pressupõe alunos nem professores; trata-se de uma outra conformação não apenas léxica, mas de uma outra relação com o conhecimento, hierarquizado, nos termos de Moraes (2007, p. 8), “por sua utilidade e identificado com o vocabulário da prática.” A adequação empírica do conhecimento não é algo periférico. Tais propostas “supõem a ausência de três dimensões do conhecimento: a ausência de diferenciação, a ausência de profundidade e a ausência de futuro aberto.” (MORAES, 2007, p. 8). Sobre essas três dimensões, Moraes (2007, p. 8) esclarece que a primeira refere-se ao processo de homogeneização da realidade pela experiência; a segunda, à limitação do real ao nível do imediato; a terceira “indica a impossibilidade de emergência do novo”, conduzindo à negação da construção de qualquer possibilidade emancipatória. Expressão disso é a forma como são demarcados e prescritos os papéis dos “sujeitos sociais”, nominados por: autoridades públicas, empregadores, organizações sindicais e parceiros sociais.

Compreendemos que a perspectiva educacional apoiada na noção de educação ao longo da vida é pertinente, adequada e ajustada à racionalidade neoliberal, visto que mobiliza o indivíduo como ser empreendedor, interiorizando “ideologicamente o estado e ao mesmo tempo o risco potencial da precariedade (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 125). A educação ao longo da vida é, pois, chamada a responder e a conformar esse “novo” sujeito que tenderá a deixar de ter a escola pública e regular como referência para sua formação, focando-se no desenvolvimento de competências que o tornem um sujeito empreendedor, nos termos da UNESCO, ou um sujeito empresarial, nos termos da União Europeia. Essa estratégia de enfraquecimento da educação pública ocorre, como lembra Sader (2005, p. 16),

[...] paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo. Aprende-se a todo

momento, mas o que se aprende depende de onde e de como se faz esse aprendizado.

É fundamental retomar a questão posta pelo autor: “para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (SADER, 2005, p. 17).

O grande cinismo da política educacional orientada pela educação ao longo da vida reside, justamente, nos “pressupostos neoliberais sobre o indivíduo que se governa a si próprio.” (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 128). Nos termos de Mészáros (2005, p. 44), “a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ao longo da vida ainda goza de uma condição quase incólume nas produções científicas brasileiras, expressa nos silêncios, ausências e/ou adesões, tomada frequentemente com certa obviedade, ecoada como *slogan* e destino inexorável a ser cumprido pelas políticas educacionais. Por meio de extensa capilaridade, tal noção tem se constituído como um amálgama da concepção de educação da UNESCO, traduzida no seu projeto histórico de garantia de “paz na mente dos homens”, ancorado na ideologia da “segurança coletiva”.

No âmbito da Comissão Europeia, a emergência dos slogans *educação* ou *aprendizagem ao longo da vida*, em sua agenda política, pode ser percebida na década de 1990, identificada como mecanismo capaz de possibilitar os objetivos estratégicos da União Europeia, especialmente o de tornar-se a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, respondendo à melhoria da empregabilidade e a adaptabilidade dos cidadãos a níveis elevados de desemprego estrutural.

A aprendizagem *ao longo da vida* é situada, portanto, como a base para realizar as mudanças no modelo de oferta educacional, por vezes designado “sistemas abertos e flexíveis”. Pode-se, contudo, depreender dos estudos documentais de ambas as organizações a evocação a semelhantes argumentos em defesa da noção de *educação ao longo da vida e/ou aprendizagem ao longo da vida*: por representar uma perspectiva educacional que possibilita e promove o respeito às necessidades e diferenças individuais; por configurar uma resposta à democratização da educação para todos; por constituir chave de acesso ao século XXI e resposta aos problemas de incerteza do futuro decorrentes do novo século.

Pela análise empreendida, identificamos profundas convergências entre os projetos educativos da UNESCO e da Comissão Europeia, especialmente quanto ao papel de mecanismo de coesão social, fator de realização pessoal, de inclusão social, responsável pela “cidadania ativa” e fator de empregabilidade e adaptabilidade. Nas duas organizações, *a educação ao longo da vida* é proposta como eixo organizativo da oferta de aprendizagem, prescrevendo-se para isso uma nova relação ou a conjugação entre a aprendizagem formal, a não formal e a informal.

Realça-se o potencial de uma pedagogia “inovadora”, própria a sistemas abertos e flexíveis, ajustados aos aprendentes, num evidente movimento de horizontalização dos espaços educativos em que, retoricamente, todos os tempos e espaços são considerados *locus* de aprendizagem, numa *sociedade educativa* com seus recursos midiáticos. Concluímos que a referida noção de educação é substancialmente engendrada na crítica à função social da escola, no questionamento do modelo de sistema educacional denominado exaustivamente de “tradicional”, na ênfase sobre a necessidade de redefinição dos lugares/espaços de formação, no reconhecimento formal de conhecimentos adquiridos em outros espaços, encaminhando para uma nova política de certificações. Representa, nesse aspecto, uma base teórica para justificar e promover um descentramento da instituição escolar como instituição formativa que é, de fato, atacada e, por vezes, tomada como reprodutora de um arcaísmo a ser extirpado, substituído por um “novo” marcadamente flexível e adaptável.

A educação ao longo da vida é um eixo orientador das políticas educacionais apoiando substancialmente nas críticas ao

desajustamento dos sistemas educativos e na necessidade de construção de nova subjetividade. Esse “novo” modo de ser justifica-se sobre a análise acerca da existência de um mundo de incertezas, de insegurança, de impossibilidades de fuga. As palavras de ordem são: adaptação e ajustamento. Ademais de recomendar aos governantes que repensem e adaptem finalidades, objetivos e modalidades dos sistemas de ensino frente à volatilidade do mundo, ao indivíduo recomenda-se uma forma pragmática de lidar com o conhecimento, aliado às características de autonomia e espírito de iniciativa de modo a transformar-se num “sujeito empreendedor”.

Defendemos que a noção de *educação ao longo da vida* vai além das mudanças prescritas aos sistemas educacionais em seu conjunto; visa, acima de tudo, conformar uma relação dos sujeitos na história, almejando no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo, apenas “homens-massa”, na célebre expressão gramsciana. Estes constituem, a nosso ver, os limites e as possibilidades pensados para o percurso da vida do indivíduo sob a égide de tal projeto de educação.

Nesse “novo modelo”, o sujeito deverá adaptar-se continuamente, corrigir seu percurso perante as necessidades do mercado e conviver eternamente com a culpabilidade das escolhas malsucedidas. Está posta nesse projeto educativo uma perspectiva de futuro como lugar das incertezas, mas, ao mesmo tempo, da certeza da grande permanência do sistema e das relações capitalistas, de sua inevitabilidade.

Tal incerteza em relação ao futuro se soma à ideologia da imaterialidade do trabalho, da perda de sua centralidade para este mundo dominado pelo efêmero, pelos “serviços”, pelo “sistema”, abstrato e demiúrgico, e pela tecnologia. Esse constructo ideológico pretende a eliminação do acontecimento, da política, da história, em outros termos, do sujeito histórico.

Assim posto, a educação ao longo da vida, como é defendida pelas OM referidas, expõe a busca por uma “desaceleração da história”, pois conjuga a percepção da imobilidade da estrutura ao discurso pacificador de uma educação que busca, teoricamente, garantir “igualdade de oportunidades”. Esta concepção de educação indicada

como um “*continuum* educativo”, coextensivo à vida, evidencia uma preocupação com o tempo livre dos indivíduos, impondo-lhes regularidades aos ritmos da vida.

Não obstante o processo intensivo de secundarização do papel da instituição escolar, todavia, mediante as prescrições desse “novo modelo de educação”, entendemos que esta perspectiva educacional não objetiva nem significa um projeto de extinção das instituições escolares, haja vista o cumprimento do seu papel histórico, mas trata-se, a médio e longo prazo, de uma ressignificação da instituição escolar em um novo sistema que comportará formas e funções diferenciadas.

Sobre as repercussões no âmbito da política nacional, a educação ao longo da vida passou a ser tratada a partir da *Conferência Nacional da Educação Básica* (CONEB), realizada em Brasília, em abril de 2008 (BRASIL, 2008), cujo tema central foi *a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação*, estruturada em cinco eixos temáticos: a) construção do Sistema Nacional Articulado de Educação; b) democratização da gestão e qualidade social da educação; c) construção do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, tendo como um dos instrumentos o financiamento da educação; d) inclusão e diversidade na educação básica e e) formação e valorização profissional.

Localizada no primeiro eixo temático, a *educação ao longo da vida* emerge, assim, pela primeira vez, de forma explícita, como orientação política de reconfiguração dos sistemas educacionais no Brasil. Figura junto a outros quatro colóquios localizados neste mesmo eixo:

[...] a contribuição da educação a distância no fortalecimento dos sistemas de ensino; o Plano Nacional de Educação na perspectiva dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, Sistema Nacional de Avaliação; Educação para todos ao longo da vida; Função social da escola; o Setor Privado da educação na construção do Sistema Nacional. (BRASIL, 2008, p. 6).

Nesse âmbito é possível encontrar remissões a esta concepção de educação consubstanciada na expressão *ao longo da vida* ou *ao longo de toda a vida*, ligadas essencialmente à função social da escola e à “consolidação de uma política de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, p. 19).

Esse último aspecto se tornou mais perceptível desde o processo de preparação para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em dezembro de 2009, no Brasil. Se a V CONFINTEA havia situado “a aprendizagem e educação de adultos como elemento central no marco da aprendizagem ao longo da vida, identificando-as como a chave para as sociedades bem sucedidas de aprendizagem comprometidas com a justiça social e o bem-estar geral” (BRASIL, 2009, p. 17), a VI CONFINTEA foi apresentada como “oportunidade para avançar da retórica para a ação”. (BRASIL, 2009, p. 17)²³.

Conclui-se que o projeto educativo disseminado mundialmente pela UNESCO tem ressonâncias locais. Contudo, tais ressonâncias – efetivamente preocupantes do ponto de vista histórico – pretendem, para além dos “grupos sociais”, atingir o ser humano apresentado fora de suas determinações de classe. Pretendemos com a análise empreendida pôr em questão tal projeto histórico e o sujeito alienado e conformável que pretende produzir: em eterna obsolescência, nunca descartável – dadas as contradições da ordem capitalista –, mas sempre adaptável.

Tem-se assim, um projeto educacional de aclimação, de resignação e responsabilização dos sujeitos. Um projeto que pretende a ausência da História, mas que, paradoxalmente, produz sua aceleração e desaceleração com vistas à obtenção de seu controle. Entendemos, pois, que os três grandes aportes desta obsolescência humana emanam desta estreita concepção de História que identifica a dinâmica da vida como algo irremediável, que vincula as aprendizagens à adaptabilidade ao mercado, que pretende transformar o futuro num eterno presente, previsível e controlável.



23 Para uma análise específica sobre a ELV e EJA, recomenda-se a dissertação de mestrado de Gabriel Serena D’Ávila (2012), intitulada *Do berço à tumba: Educação de Jovens e Adultos no bojo da constituição de um novo ser humano para o século XXI*. O referido tema também foi abordado no projeto de pesquisa de iniciação científica *O paradigma da educação ao longo da vida nas políticas educacionais para jovens e adultos no Brasil na primeira década do século XXI: abordagens, influências e alcances*, o qual tratou especificamente da CONFINTEA como um mecanismo de difusão da ELV nas políticas para jovens e adultos. (CAVALHEIRO; RODRIGUES, 2012).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Fátima. Globalização e Europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 47, Lisboa, PT: ISCTE, 2005. p. 125-143
- AZAMBUJA, Marcos C.. As Nações Unidas e o conceito de segurança coletiva. *Estudos Avançados*, v. 9, n. 25, set./dez. São Paulo, SP: USP, 1995. p. 139-147
- BRASIL. *Conferência Nacional de Educação Básica*: tema central. abr. 2008, Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2008.
- BRASIL. *Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos* (VI CONFINTEA). Brasília: MEC, 2009.
- CAVALHEIRO, Jéssica V.; RODRIGUES, Marilda M. *O paradigma da Educação ao longo da vida nas políticas educacionais para Jovens e Adultos no Brasil na primeira década do século XXI*: abordagens, influências e alcances. Relatório Final. Chapecó, SC: PIBIC/UFS, 2012.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS. *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. 30 out. Bruxelas: CCE, 2000. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2004.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS. *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*: comunicação da comissão. Bruxelas, 21 nov., Bruxelas: CCE, 2001b. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>>. Acesso em: 10 jul. 2005.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS. *Um novo impulso à juventude europeia*: livro branco da Comissão Europeia. Bruxelas, 21 nov. 2001a. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001_0681pt01.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2005.
- COOMBS, Philip H. *A crise mundial da Educação*: uma análise de sistemas. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1986.

- D'ÁVILA, Gabriel Serena. *Do berço à tumba: Educação de Jovens e Adultos no bojo da constituição de um novo ser humano para o século XXI*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2012.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. *A UNESCO e o mundo da cultura*. 1999. 222 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: USP, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133971por.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2008.
- EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. 2009. Roteiro de trabalho do Mini-curso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPEd, GT 15 de Educação Especial, Caxambu, 19-22 de outubro de 2008, Caxambu: ANPEd, 2008. Mimeo.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAURE, Edgar (Org.). *Aprender a Ser*. 2. ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977.
- ACADÉMIE Française. FAURE Edgar. *Website*. Paris, Fr: Académie Française, 2013. Disponível em: <<http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/edgar-faure>>. Acesso em: 29 abr. 2013.
- FAUSTINO, Rosângela C.. *Política Educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: PPGEd, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Tradução Carlos N. Coutinho v.1; Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1999.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo, SP: Loyola, 1993.

- HOBBSAWM, Eric J.. *Era dos extremos: o breve século XX (1914 – 1991)*. 2. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.
- LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.
- LOPES, Dawisson B.. A ONU tem autoridade? Um exercício de contabilidade política (1945-2006). *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 50, n. 1, Brasília: IBRI, 2007. p. 47-65.
- MAGNOLI, Demétrio. *União europeia: história e geopolítica*. São Paulo, SP: Moderna, 1994.
- MAIO, Marcos C.. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, n. 41, out. 1999, São Paulo, SP: ANPOCS, 1999. p. 141-158
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.
- MORAES, Maria C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: *Reunião Anual da Anped, 30., Anais...* Caxambu: ANPEd, 2007.
- NETTO, José P.; BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.
- PAULANI, Leda M. O Projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Fundamentos da Educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 67-108.
- RIZO, Gabriela. *Aprender a ser, aprender a reinventar*. Caminhos da UNESCO para a era Global - O Relatório Delors, o Planejamento Estratégico Situacional e o Processo Civilizador. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: PPGPS, 2005.
- ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Regulação e risco na governação da educação: gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 15, Porto: UP, 2001. p. 117-147

- RODRIGUES, Marilda M. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: PPGE/UFSC, 2008.
- SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo, 2005. p. 15-18.
- SHIROMA, Eneida O.. A outra face da inclusão. *Teias*, ano 2, n. 3, Rio de Janeiro, RJ: ProPED/UERJ, 2002. p. 29-37.
- SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, jul./dez. 2005, Florianópolis: CED/UFSC, 2005. p. 427-446.
- THOMPSON, Edward P. Intervalo: a lógica histórica. In: *A miséria da teoria, ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.
- UNESCO. *Building peace in the minds of men and women*. 2013. Disponível em: <<http://www.7billionactions.org/organization/253-building-peace-in-the-minds-of-men-women>>. Acesso em: 5 mar. 2013.
- UNESCO. *General Conference: first session (nov./dec. 1946)*. Paris, Fr: UNESCO, 1947.
- UNESCO. *Institutos y centros de la UNESCO*. Website. 2013. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/where-we-are/institutes-and-centres/>>. Acesso em: 11 ago. 2013.
- UNESCO. *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe: sus objetivos, características y modalidades de acción*. Santiago: UNESCO/OREALC, 1981. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 20 jun. 2004.
- UNESCO. *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*: Boletín 3. Santiago: UNESCO/OREALC, 1983.
- UNESCO. *Declaracion de la Habana*. Cuba: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/esp/prelac/ediciones/1.act>>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- UNESCO. *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*: Boletín 37. Santiago, Cl: UNESCO/OREALC, 1995.

- UNESCO. *Proyeto regional de educación para América Latina y el Caribe*. Cuba, 2002.
Disponível em: <<http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>>. Acesso em: 10 maio 2005.
- UNESCO. *Records of the general conference: eleventh session*. Paris, Fr: UNESCO, 1960.
- UNESCO. *Records of the general conference: fourteenth session (1966)*. Paris, Fr: UNESCO, 1967.
- UNESCO. *Records of the general conference: thirteenth session*. Paris, Fr: UNESCO, 1964.
- UNESCO. *Records of the general conference: twelfth session*. Paris, Fr: UNESCO, 1962.
- UNESCO. *Records on the general conference of the United Nations Educational, scientific and cultural organization: fifth session*. Paris, Fr: UNESCO, 1950.
- UNESCO. *Resolutions adopted by the General Conference: second session (nov./dec. 1947)*. Paris, Fr: UNESCO, 1948.
- WOOD, Ellen Meiksins. Estado, Democracia y Globalización. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina (Org.). *La Teoria Marxista Hoy: problemas y perspectivas*. Buenos Aires, Ar: CLACSO, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/ar/libros/campus/marxis/marxis/pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2007.
- XAVIER, Maria E. S. P.; DEITOS, Roberto. A.. Estado e Política Educacional no Brasil. In: _____ (Org.). *Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais*. Cascavel: Edunioeste, 2006. p. 67-87.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO EFICIENTE COMO ESTRATÉGIA PARA O ALÍVIO DA POBREZA

João Batista Zanardini¹

INTRODUÇÃO

Ao nos reportarmos ao tratamento dispensado às políticas educacionais nos estertores dos anos de 1990 em diante, sobretudo em seu aspecto que se propõe avaliativo, em âmbito mundial ou nacional, percebemos que subjacente à implementação dessas políticas se encontra um caudal de formulações, de *slogans* que as embasam e justificam.

Tais *slogans* encerram conceitos que advêm das mais variadas vertentes do pensamento que se propõe científico, partindo por vezes do campo econômico *strictu sensu*, em outras vezes até mesmo da biologia. Mesmo aos carecer de uma clarificação e discussão mais aprofundada, são amplamente exportados de forma “consagrada” e compõem não somente os discursos e as políticas de Organismos Multilaterais, mas gozam de uma adesão crescente na implementação de políticas públicas, pois “expressam não apenas diretrizes para a

1 Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel, PR. Este capítulo consubstancia-se em parte da tese de doutorado *Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990 – 2007)* (ZANARDINI, 2008).

educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.” (EVANGELISTA, 2009, p. 2).

Interessou-nos neste texto explorar esse aspecto na política educacional de avaliação que recrudescer a partir da década de 1990. Sob o foco da política de avaliação educacional, consideramos relevante investigarmos preliminarmente a sua ligação com a intencionalidade política que se coloca em âmbito mundial, sobretudo a emanada do Banco Mundial².

Ínsita às políticas de avaliação dos anos de 1990, a educação eficiente desponta insistentemente como a grande conquista que deve ser realizada pela escola de forma geral, sobretudo em seu aspecto quantitativo. Tomamos como educação eficiente, porém, aquela avaliada de modo meritocrático e cujos resultados são expostos publicamente. Neste sentido, a avaliação meritocrática atua como fim em si mesma. Logo, nossa definição independe do rendimento obtido pelos alunos, pois, segundo nossa análise, essa educação medida cumpre bem o seu papel de conformadora frente às desigualdades sociais, às quais se presta como justificativa. Não necessariamente se trata da que agregue maior quantidade de conhecimentos que possam ser auferidos pelos instrumentos de avaliação educacional em larga escala.

Esta definição se coaduna com o movimento mais amplo de proposição das escolas eficazes, que propala dentre outras medidas a autorresponsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos, por meio da incorporação de uma nova racionalidade para orientar suas práticas, concretizando a gestão por resultados (SANTOS, 2012). Nosso posicionamento segue como exposto, em outro momento, consubstanciado na consideração de que

A suposta avaliação que se faz da educação, por meio de instrumentos de testagem em larga escala, executa um forte

2 De acordo com Evangelista (2009, p. 10) “A demanda de análise dos conceitos reiterados nos documentos dos principais órgãos estatais e organismos multilaterais, como Banco Mundial e UNESCO, de onde provêm orientações para a reforma educativa na virada do século, na América Latina e Caribe, sugere a identificação dos conceitos-chave em torno dos quais se estruturam, a identificação dos vocábulos ou expressões que os compõem”.

papel de justificativa para a existência da pobreza, ou seja, enquanto persistirem os maus resultados escolares o enorme contingente que vive na pobreza não tem possibilidade de reverter essa condição. É este o movimento que tentamos compreender, isto é, o movimento que caracteriza a educação eficiente nos seus resultados como estratégia primordial para o alívio da pobreza. Afirmamos que subjacente a qualquer construção social há uma ontologia que a embasa e a formata; isso se aplica à construção estratégica do papel da educação frente à pobreza, efetuada pelos organismos internacionais, sobretudo pelo Banco Mundial. (ZANARDINI, 2011, p. 116).

Antes de tratarmos da importância atribuída à educação eficiente, principalmente pelo Banco Mundial, para o alívio da pobreza, lembramos que uma discussão mais aprofundada sobre a pobreza, quer seja no que diz respeito à sua conceituação, ou às suas consequências particulares, foge do escopo deste texto.

Ao nos reportarmos brevemente à temática da pobreza, e se pensarmos de forma bastante geral, levando em consideração o modo capitalista de produção e reprodução da vida, não há como negar que esse é caracterizado e se funda na desigualdade em que poucos detêm a propriedade dos modos e meios de produzir a vida e outros tantos, ressalte-se, a maioria, se veem na condição de despossuídos destas condições.

Este modo de produção econômica não inaugurou a pobreza, mas tem nela uma de suas condições constituintes e irreparáveis, pois de forma mais eficiente do que qualquer outro modo de produção econômica tem na produção da riqueza a correlata produção e reprodução da pobreza como condição intrínseca e inexpugnável, tenha essa última a definição que tiver.

Nesse contexto, o capitalismo é tomado como processo sociometabólico de controle social (MÉSZÁROS, 2002) que carrega como forma indissociável a contradição de produzir destruindo, de produzir a vida pela produção da morte, de produzir riqueza pela produção da pobreza.

E como se trata de algo inextirpável, à pobreza são oferecidas explicações ideológicas fundadas em afirmações tautológicas,

circulares, como forma de mascarar suas verdadeiras causas. Aliás, nessas explicações, as causas são muitas vezes apresentadas como efeitos; por exemplo, apresentar a fome ou a violência como causadoras da pobreza. Organismos Multilaterais, principalmente o Banco Mundial, funcionam como defensores desse modo de produzir a vida e lançam mão de artifícios ideológicos concretizados em *slogans* que se prestam, ao fim e ao cabo, como ferramentas para manter e justificar as desigualdades sociais, do *status quo* regido pelo capital. A educação, formal ou informal, bem como suas políticas, inúmeras vezes responderam e respondem por essa tarefa ideológica. No caso do Banco Mundial (2011, p. 7) este alega que

[...] o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica. No nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho – medido pelos resultados de avaliações internacionais de estudantes, como o Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) e as Tendências Internacionais no Estudo da Matemática e das Ciências (TIMSS) – preveem taxas de crescimento económico muito mais elevadas que as médias de escolaridade.

Em se tratando de educação, esta “preocupação” se exacerba ao postular importância crucial à educação eficiente para o “alívio” da pobreza, mais especificamente, a partir do final da década de 1990 pelo incremento da produtividade dos pobres. Oliveira (2001, p. 107) afirma que as reformas educacionais dos anos de 1990 no Brasil têm como intento justificar

[...] a necessidade de se propiciar à população um mínimo de conhecimentos, para que ela consiga integrar-se à sociedade atual. Mais recentemente, essa preocupação passou a ser simplificada através de um novo conceito, cunhado nos

discursos oficiais, cuja definição é atribuir aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis, ou seja, o que é hoje designado por empregabilidade. A Educação Básica, assim, passou a ser diretamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho.

Integrar-se na sociedade atual, como se seu contrário fosse possível, não significa exatamente estar empregado. Para Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 245)

Não se trata, entretanto, das transformações que foram propagadas nos anos 1990, de qualificação de mão-de-obra para assumir os postos de trabalho que se modernizavam ou para manter a condição de empregabilidade dos sujeitos. Agora, a educação tem como finalidade manter os sujeitos incluídos socialmente, servindo de estratégia social contra o esgarçamento do tecido social, uma vez que a passagem pelos bancos escolares, segundo o discurso contido no documento estudado³, não guarda nenhuma relação com possibilidades de mobilidade social, mas é apresentada como uma forma de inclusão social.

Essa intencionalidade expressa não somente a demanda que deve necessariamente ser atendida pela educação eficiente, como indica a intensidade educacional destinada às parcelas mais desfavorecidas socialmente, pois

[...] diante de uma realidade tão árida, merece ao menos ser considerada a hipótese de que, não só a ascensão social não estará ao alcance de todos, como nem todos terão direito à empregabilidade. No entanto, todos precisarão estar socialmente integrados e, de alguma forma, garantir sua sobrevivência. As diferenças entre trabalhadores empregados e qualificados e trabalhadores alojados na economia informal ou no subemprego podem estar indicando que aos primeiros será preciso garantir uma educação sólida e aos demais nem tanto. (OLIVEIRA, 2001, p. 110).

3 O documento mencionado é citado pelas autoras como: *Todos pela educação: rumo a 2022*.

À avaliação escolar meritocrática cabe um papel preponderante nesse sentido, em especial como instrumento de conformação, pois aos desempregados ou aos alojados na economia informal, que segundo o Banco Mundial (2004) têm mais chance de “tombar na pobreza”, mais do que não possuir, convêm que acreditem não possuir qualificação e que seu quadro de desemprego, conseqüentemente de pobreza, daí advenha⁴. Tendo esses elementos em vista, importou-nos investigar o papel do Banco Mundial como um dos arautos e defensores dessa propositura para a educação.

O BANCO MUNDIAL E A QUESTÃO DA POBREZA

Uma determinada “preocupação” com a pobreza pode ser detectada ao analisarmos o conjunto de políticas sociais implementadas a partir dos anos de 1990, quando a educação aparece atrelada a essa “preocupação” com a pobreza, sobretudo no que diz respeito à difusão e ao assentamento de categorias veiculadas na forma de *slogans* como uma das possibilidades de justificar tais políticas. Evidência disso é a posição do Banco Mundial (1995, p. 1-2):

La estrategia del Banco Mundial para reducir la pobreza se centra en promover el uso productivo del trabajo – el bien más importante que tienen los pobres – y proveer servicios sociales a los pobres. La inversión en educación contribuye a la acumulación de capital humano, esencial para incrementar el ingreso y lograr un crecimiento económico sustentable. La educación – especialmente la educación básica (primaria y

4 Como forma de respaldar nossa posição, tomamos de Oliveira (2001, p. 113) a afirmação de que “A vinculação de maior escolaridade no acesso ao mercado de trabalho contribui para a formação da ideia irreal de que a quem tem educação não faltarão empregos. A noção de empregabilidade, amplamente difundida no Brasil nesta década (1990), tem colaborado para o entendimento de que são os desempregados os culpados pela sua condição, justamente por não se terem esforçado em busca de maiores qualificações e escolaridade.”

primer ciclo de la secundaria) – ayuda a reducir la pobreza al incrementar la productividad de los pobres, reduciendo la fertilidad y mejorando la salud, y equipando a las personas con las habilidades necesarias para participar plenamente en la economía y la sociedad. De modo general, la educación ayuda a fortalecer las instituciones civiles, a construir capacidades nacionales y un buen gobierno, todo ellos elementos críticos en la implementación de políticas económicas e sociales adecuadas.

A relação entre “educação e pobreza não é uma prerrogativa exclusiva do período posterior aos anos noventa; essa ideologia tem suas raízes fincadas no passado. Para compreendermos a contundência dessa relação, é necessário retomar o percurso das intencionalidades políticas do Banco Mundial. Recorrendo aos antecedentes históricos dessa “supervalorização” da educação, ao tomar como foco a ação de organismos internacionais, podemos afirmar que apenas alguns anos depois do acordo de *Bretton Woods*, ocorrido em 1944 na Conferência Monetária e Financeira da Organização das Nações Unidas, onde foi redigido o Convênio Constitutivo do Banco Mundial⁵ (BANCO MUNDIAL, 2004), a emergência da Guerra Fria⁶ trouxe para o centro das atenções a

5 A década de 1950 pode ser considerada o início das operações do Banco Mundial, pois, apesar de o Convênio Constitutivo ter sido redigido em 1944, somente em 1945 o Convênio foi assinado por vinte e nove países em Washington. Em março de 1946 aconteceu a reunião inaugural das Assembleias de Governadores do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), sendo que o primeiro empréstimo da instituição, no valor de US\$250 milhões, ocorreu em 1947 para a França e teve como principal justificativa a reconstrução pós-guerra. Em 1948, o primeiro empréstimo do Banco para um país da América Latina foi destinado ao Chile, denominado “empréstimo para o desenvolvimento”. (BANCO MUNDIAL, 2004).

6 Guerra Fria foi a denominação do conflito político e ideológico entre os Estados Unidos e a União Soviética, aproximadamente desde o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS (1991). O conflito se deu entre a defesa de duas proposições societárias divergentes, por um lado o capitalismo defendido pela potência norte-americana e por outro o “socialismo” pela potência russa. Alinharam-se aos Estados Unidos a Europa Ocidental, Japão, Coreia do Sul e América Latina; e alinharam-se à União Soviética a Europa Oriental, China e Cuba. Este conflito recebe a denominação de Guerra Fria por não ter havido combate físico, muito embora os embates ideológicos constantes e mútuos tivessem ameaçado o mundo todo com a iminência de um confronto bélico, com armas de destruição em massa, as bombas nucleares. (HOBSBAWM, 1999).

assistência econômica, política e militar aos chamados países do Terceiro Mundo⁷.

Do lado norte-americano, foi lançado o Plano Marshal pelo Secretário de Estado, George Marshal, plano econômico pelo qual se concederiam empréstimos a “baixos juros” e investimentos no setor público não somente para os países da Europa Ocidental, com preponderância para a França, a Alemanha Ocidental e ao Reino Unido, como para aqueles onde a ameaça comunista se mostrava presente⁸. Da parte da União

7 A “divisão” do mundo em três partes, primeiro, segundo e terceiro mundos, vicejou durante a Guerra Fria. Com a derrocada da União Soviética e o consequente fim do conflito, perdeu sentido rotular os países de acordo com o seu alinhamento a outros modos de produção que não o capitalista. De forma geral, os países capitalistas desenvolvidos eram considerados de Primeiro Mundo, os países socialistas industrializados eram considerados como países de Segundo Mundo, compunham o difuso Terceiro Mundo os países que “demonstravam” “neutralidade” ou “não alinhamento” com qualquer uma das duas potências que encabeçavam a Guerra Fria. Alguns países não eram encaixados em qualquer das denominações devido às suas características de crescimento econômico. Do Terceiro Mundo faziam parte, entre outros, África (menos África do Sul), América Latina (com ressalvas para Argentina, Brasil, Chile, México e Uruguai) e Ásia (exceto Japão, Israel, Coreia do Sul, Tailândia, Rússia, Brunei, Singapura e Hong Kong e com ressalvas para Malásia e Índia). (ARRUDA, 1990). Para Hobsbawm (1999, p. 349) “Não surpreende, assim, que as dezenas de Estados pós-coloniais que surgiram após a Segunda Guerra Mundial, junto com a maior parte da América Latina que também pertencia visivelmente às regiões dependentes no velho mundo imperial e industrial, logo se vissem agrupadas como o “Terceiro Mundo” – diz-se que o termo foi cunhado em 1952 (Harris, 1987, p. 18) –, em contraste com o “Primeiro Mundo” dos países capitalistas desenvolvidos e o “Segundo Mundo” dos países desenvolvidos comunistas.”

8 Importa registrar que, entre 1955 e 1961, foi lançado o programa focado na América Latina, *Aliança Para o Progresso*, que, subjacente ao propósito de contribuir para a modernização socioeconômica, acentuava a estabilidade e a segurança da região. Segundo Leher (1998, p. 57), “Utilizando uma expressão muito cara ao Banco Mundial, ‘as lições da experiência’ mostram que a Aliança se enquadrava, de fato, no contexto da guerra fria. A tese de que a Aliança inauguraria uma nova fase da relação dos EUA com a América Latina, na qual prevaleceria a cooperação, portanto bem distinta daquela promovida nos anos 1950 por Eisenhower, em que a ajuda a ditadores era tida como a melhor via para preservar a estabilidade, logo deixou de poder ser considerada válida. A implementação da Aliança foi acompanhada de uma longa série de golpes militares e da instituição de ditaduras sangrentas em diversos países latino-americanos. O objetivo norteador, explicitado nos documentos, era combater a possibilidade de uma ‘segunda Cuba’ no continente. Segundo Kennedy, a promoção da democracia e da reforma constituiria a resposta definitiva a Castro e aos comunistas. Sem um programa abrangente e agressivo, argumentavam os círculos próximos ao presidente, a cordilheira dos Andes tornar-se-ia a Sierra Maestra da América do Sul (Scheman, op. cit, p. 4). Cada vez mais a ênfase era colocada no combate ao

Soviética foi lançado o Conselho para a Assistência Mútua (COMECON), com a finalidade de impedir que os países aliados da União Soviética “mostrassem interesse” pelos empréstimos concedidos no âmbito do Plano Marshal e, assim, não abandonassem a esfera de controle de Moscou (HOBSBAWM, 1999).

A assistência esboçada no Plano Marshal tinha o intuito de rápida integração dos países independentes ao mundo ocidental, fortalecendo a aliança anticomunista. A bipolaridade influenciou políticas de desenvolvimento no cenário internacional. O envolvimento do Banco Mundial se deu de forma progressiva no processo de estabilização e expansão do sistema capitalista por meio de programas de ajuda e empréstimos crescentes aos países do Sul a partir do começo dos anos 50 do século XX.

A descolonização da África e da Ásia após a Segunda Guerra Mundial⁹ propiciou maior aproximação entre organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, e os chamados países do Terceiro Mundo. Ao figurar em paralelo à preocupação com a segurança, tônica da década de 1970, começaram a ser considerados importantes outros aspectos do desenvolvimento, tais como saúde, educação e saneamento – em resumo o setor social, com preponderância à educação, inclusive auxiliando os outros dois – e o “auxílio” financeiro foi empregado para pressionar os clientes do Banco a seguirem suas prescrições econômicas, políticas e ideológicas.

A “preocupação” com a educação, em particular no nível do discurso, cresceu no período de 1968 a 1981, durante a presidência de Robert

comunismo, em detrimento da ‘promoção da reforma e da democracia’. Assim, o que parecia ser novo, a combinação de reforma política e social com a segurança do Hemisfério, logo cedeu espaço às antigas práticas intervencionistas.”

9 De acordo com Arruda (1990, p. 362), “A Segunda Guerra Mundial trouxe numerosas transformações: a crise das economias europeias, a ascensão dos Estados Unidos e da União Soviética, a disputa pela hegemonia internacional entre essas potências, o embate entre socialismo e capitalismo. Entretanto, uma das marcas essenciais da nova conjuntura internacional foi o surgimento de numerosas nações novas, como fruto do processo de descolonização – libertação das colônias da Ásia e da África das metrópoles europeias.” Segundo Hobsbawm (1999, p. 337), “O número de Estados internacionalmente reconhecidos como independentes na Ásia quintuplicou. Na África, onde havia um em 1939, agora eram cerca de cinquenta. Mesmo nas Américas, onde a descolonização do século XIX deixara atrás umas vinte repúblicas latinas, a de então acrescentou mais uma dúzia.”

S. McNamara¹⁰ no Banco Mundial. Os empréstimos para o setor no período superaram os anteriores. Juntamente com o aumento de investimentos no setor educacional, porém, cresceu a urgência de que os países tomadores de empréstimos se adaptassem às diretrizes econômicas, políticas e ideológicas do Banco. De acordo com Leher (1998, p. 66),

[...] para tornar a ação educacional do Banco mais efetiva, McNamara reuniu informações, principalmente numéricas, acerca da situação educacional de cada tomador, ampliando a capacidade de intervenção nas políticas dos seus tomadores. Isto exigiu o aumento de seu corpo técnico, de modo que, cada setor e cada país, fossem acompanhados. Com base nestas informações o Banco passou a requerer mudanças na estrutura administrativa e nas prioridades dos sistemas educacionais, visando enquadrá-los em suas diretrizes. Para garantir a efetividade das suas recomendações o Banco situou o cumprimento das diretrizes educacionais como uma condicionalidade para o aval do Banco aos financiamentos requeridos pelos países tomadores. (sem grifos no original)

EDUCAÇÃO E POBREZA

A cooperação com o Banco se tornou pré-requisito para a obtenção de novos empréstimos, expressando a aproximação da educação com o setor produtivo na perspectiva do desenvolvimento e do crescimento econômico, traço que recrudescer ao alinhar educação eficiente com a suposta possibilidade socializadora da educação. A pobreza recebeu, então, especial atenção por parte do Banco Mundial. De acordo com Evangelista e Shiroma (2005, p. 8),

No âmbito dos sentidos que se atribuíram à pobreza, uma primeira perspectiva foi a redistributivista e

10

McNamara foi Ministro da Defesa dos EUA entre 1961 e 1968 e influenciou na deflagração do golpe militar no Brasil de 1964.

desenvolvimentista, que marcou os anos de 1960 na América Latina, posto que foi tomada como entrave ao crescimento. Enfatizava-se a acumulação de capital como condição para o desenvolvimento e a cooperação financeira internacional ajudaria a complementar a poupança interna e poderia viabilizar planos de desenvolvimento dos países periféricos.

Considerava-se o hiato, cada vez maior, entre pobreza e riqueza resultado da diferenciação do desenvolvimento entre os países. Conforme Vieira (2001, p. 22-23),

Nos anos 80, foi necessário criar gradação de pobres. Os extremos de riqueza e de pobreza se distanciaram de tal maneira que surgiram o pobre, o subpobre, o quase pobre, o em vias de ser pobre, o mais ou menos pobre, os que têm traços de pobre, em múltiplos níveis de escala. Por outro lado, proliferaram o rico esfuziante, o rico comedido, o rico mais ou menos rico, o rico que tinha dinheiro no exterior, o rico que não tinha dinheiro só no exterior, o rico que estava em vias de ter dinheiro no exterior. Celebrou-se aquela palavra feia, “excluídos”, embora não tivesse ninguém excluído dentro da sociedade, enfim, os extremos se alargaram, impondo várias categorias de pobre e de rico.

Uma das alegações para o combate ideológico à pobreza era a de que o crescimento gerava concentração de renda nas mãos dos mais favorecidos – ideia que compunha o cerne das reivindicações por desenvolvimento –, logo, a solução para tal problema seria encontrada na “distribuição” de renda como estratégia do desenvolvimento. Encaixava-se aí a ação social do Estado mediante “políticas públicas sociais”¹¹ que buscavam “auxílio” às chamadas necessidades básicas para salvaguardar a estabilidade necessária ao desenvolvimento e crescimento almejado. Para Faleiros (1991, p. 33-34),

11 De acordo com Vieira (1992, p. 30), a política social pode ser vista como “estratégia capaz de conservar a desigualdade social, colaborando no funcionamento do capitalismo”. Ou, ainda, segundo Saviani (2007, p. 208), “Constata-se, assim, que a ‘política social’ é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projetada sobre a ‘política social’ o seu caráter antissocial, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações tópicos que concorram para a preservação da ordem existente”.

A existência da relação social de exploração é, portanto, a condição do processo de acumulação. E, conseqüentemente, torna-se fundamental manter o trabalhador vivo e produtivo para que essa relação se perpetue. O trabalhador e sua família precisam alimentar-se, vestir-se, morar, estudar, cuidar da saúde para colocar-se em condições de trabalhar e produzir riquezas. A vida e o trabalho não são, assim, questões individuais, mas situações coletivas e sociais que garantem a possibilidade e a efetividade da acumulação.

O “auxílio” aos pobres atingia-os em suas necessidades básicas¹² entendidas como as mais elementares, reduzidas, de fato, ao atendimento das exigências vitais na maioria das vezes e, ainda assim, a um número restrito de pessoas. O Banco atuava em dois sentidos complementares: a) atribuía níveis toleráveis à barbárie controlando em níveis seguros a pobreza e b) reforçava sua estratégia ideológica de elevar a produtividade dos mais pobres¹³ por meio da valorização do capital humano¹⁴ com vistas a incluí-los no sistema econômico.

A proposição do desenvolvimento possível para todos os países compunha o cerne das utopias capitalistas do pós-segunda guerra mundial, capitaneadas pela potência norte-americana que, segundo Arrighi (1997, p. 270),

Ao estabelecer um novo e mais elevado padrão de riqueza na economia mundial, o grande salto da economia norte-

12 O próprio conceito de necessidades básicas tem sua difusão exacerbada nas proposições do Banco após 1990.

13 Esta elevação do potencial dos mais pobres receberá no final da década de 1990 e início dos anos 2000 a denominação de *empowerment*, isto é, empoderamento de pessoas.

14 A partir do início da década de 1970, muito se discutiu no Brasil acerca da *Teoria do Capital Humano*, sendo que o debate se acirrou com as publicações de dois livros de Theodore W. Schultz, *O valor econômico da educação*, em 1962, e *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*, em 1973. Segundo esta teoria, a educação seria o fator decisivo para levar países insuficientemente desenvolvidos ao desenvolvimento. Todo investimento em educação seria revertido para o que denominou capital humano: o conhecimento assimilado e agregado ao ser humano possibilita maiores rendimentos aos seus portadores. Constantemente retomada pelos ideólogos do capital, podemos encontrá-la no novo padrão de acumulação capitalista denominado de acumulação flexível. (MARI, 2006).

americana armou o palco para os esforços de desenvolvimento dos trinta anos subsequentes. Na verdade, a própria nova potência hegemônica (os Estados Unidos) proclamou que, sob sua liderança, tanto as velhas como as novas nações poderiam alcançar esse padrão, desde que, naturalmente, seguissem da melhor maneira possível a receita norte-americana para a prosperidade econômica.

Esse tipo de pregação, a ser seguida por nações que almejassem desenvolver-se a seu modo e no seu nível, é brilhantemente satirizada na alusão feita à Filosofia do Girino, por Wallerstein (1997, p. 220), da qual a ideologia do desenvolvimento pode ser considerada uma versão global:

É possível que girinos inteligentes se resignem com a inconveniência de sua posição, ao refletir que, embora a maioria vá viver e morrer como girinos e nada mais, os mais afortunados da espécie um dia perderão seu rabo, distenderão sua boca e estômago, pularão lepidamente para a terra seca e coaxarão discursos para seus ex-amigos sobre as virtudes pelas quais girinos de caráter e capacidade podem ascender à condição de sapos. Essa concepção de sociedade pode ser descrita, talvez, como a Filosofia do Girino, uma vez que o consolo que oferece para os males sociais consiste na declaração de que os indivíduos excepcionais podem conseguir escapar deles... E que visão da vida humana essa atitude sugere! Como se as oportunidades para a ascensão de talentos pudessem ser igualadas numa sociedade em que são desiguais as circunstâncias que os cercam desde o nascimento! Como se fosse natural e adequado que a posição da massa da humanidade pudesse ser tal que lhe permitisse atingir a civilização escapando dela! Como se o uso mais nobre dos poderes excepcionais fosse brancejar até a praia sem se deixar deter pelo pensamento nos companheiros que se afogam!

A proposição de desenvolvimento possível para todos os países estava diretamente ligada ao momento do pós-guerra caracterizado, por um lado, pelo *Welfare State* (VIEIRA, 2001; LEHER, 1998; DRAIBE; HENRIQUE, 1988, 1988b) nos países do norte e, por outro, pelo desenvolvimentismo

no sul, concretizado na *Aliança para o Progresso*¹⁵. A partir do momento em que ficou clara a impossibilidade efetiva de desenvolvimento nos moldes em que era ideologicamente pregado, principalmente pelos EUA¹⁶, os países não alinhados, como Índia, Indonésia, Egito e Iugoslávia, começaram a requerer a configuração de uma nova ordem econômica internacional. A Conferência de Bandung¹⁷, na Indonésia, entre 18 e 24 de abril de 1955, refletiu esse movimento que, como manifesto anticolonialista, objetivava a promoção da cooperação econômica e cultural afro-asiática e a oposição ao que era considerado colonialismo ou neocolonialismo dos Estados Unidos da América, da União Soviética ou de qualquer outra nação considerada imperialista. Nessa conferência, foram lançados os princípios políticos do não alinhamento (terceiro-mundismo), ou seja, de um posicionamento diplomático e geopolítico que não apenas equidistasse das superpotências, mas, que refletisse acerca das possibilidades de avanço para esses países considerados em desenvolvimento.

A partir desse movimento histórico, o Banco Mundial colocou no topo da agenda política a “satisfação” das “necessidades básicas” de países clientes, o que desembocaria numa retomada da significação do vínculo entre educação e pobreza em suas proposições.

Devido a estes acontecimentos, organismos internacionais começaram, a partir de então, a esvaziar as discussões referentes à noção de desenvolvimento e os organismos da ONU, que insistiam em manter em suas agendas tais discussões, foram esvaziados. Nogueira (1999, p. 123-124) assinala que

15 Leher (1998, p. 56) informa que “Em março de 1961, Kennedy convocou os embaixadores dos países latino-americanos para anunciar que estava preparando um programa de ajuda para a América Latina. Este programa foi formalmente inaugurado no Uruguai, em agosto do mesmo ano, com a ‘Carta de Punta del Este’. Foi estabelecido então um tratado entre os EUA e dezenove países latino-americanos, excluindo Cuba. Previsto inicialmente para um período de dez anos, foi estendido indefinidamente em 1965, mas suas operações cessaram em 1974, quando o suporte financeiro foi interrompido.”

16 Cabe ressaltar a inviabilidade que isso representaria para o Capital, pois desenvolvimento para todos não combinava com apropriação por uma minoria do resultado social da produção, marca registrada do capitalismo.

17 Também conhecida como “Aurora afro-asiática”, esta conferência contou com mais de mil representantes de 29 países e trinta movimentos de resistência anticolonial.

Nos primeiros anos de atuação do BIRD para o financiamento do desenvolvimento, sua noção de desenvolvimento estava fundamentada na preocupação de transformar as economias subdesenvolvidas, de base agrícola, em economias modernizadas, de base industrial, com uma função de modernização da sociedade. Era fundamental, então, a construção da infraestrutura básica, e da indústria de base financiada pelos governos locais, pois assim se garantiria o ingresso de capital privado externo para a estruturação de outros setores industriais. Já com uma preocupação pontual com a “satisfação das necessidades básicas”, o Banco amplia a sua centralidade no crescimento econômico articulando a infraestrutura à satisfação das necessidades sociais sem deixar de priorizar o setor da infraestrutura na concessão dos financiamentos para o desenvolvimento.

Entender o papel exercido pela Organização das Nações Unidas (ONU), durante a Guerra Fria, em que a política de equilíbrio europeu foi substituída por uma política de blocos rivais liderados por duas grandes potências, permite compreender a saída, ou o esvaziamento, das discussões desse organismo por parte dos Estados Unidos.

A ONU foi criada em Washington, em 1942, ocasião em que participaram 26 nações, sendo que a União Soviética ingressou em 1945 na Conferência de Yalta. Grosso modo, podemos dizer que foi criada para substituir a Sociedade das Nações, de 1919, na tarefa de preservar a paz mundial no contexto da Guerra Fria. Formada por seis órgãos principais e várias agências especializadas¹⁸, os órgãos mais importantes são o Conselho de Segurança, na ocasião composto de cinco membros com direito a veto e mais dez, indicados pela Assembleia Geral, composta por todos os representantes das nações membros (ARRUDA, 1990).

18 Entre as várias agências especializadas, destacam-se: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização de Alimentação e Agricultura da ONU (FAO), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), Agência Internacional de Energia Atômica (IAEA), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira Internacional (IFC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). (ARRUDA, 1990).

As duas potências que encabeçavam o conflito na Guerra Fria participavam de formas distintas na ONU. Enquanto os EUA procuravam fortalecer a posição da Assembleia Geral, onde tinham a maioria dos votos, a União Soviética dava força ao Conselho de Segurança, onde exercia o direito de veto. Porém, com a entrada das nações afro-asiáticas na Organização, mudou consideravelmente a composição da Assembleia, um dos motivos para a estratégica retirada dos Estados Unidos e o conseqüente esvaziamento das discussões que tinham em pauta o tema do desenvolvimento. Nesse momento histórico, marcado pela substituição da promessa de fim da pobreza, bandeira da ideologia do desenvolvimentismo, pelo “alívio da pobreza”, cerne da ideologia da globalização, o Banco Mundial¹⁹ ocupou lugar privilegiado, forçando os países até então considerados “em desenvolvimento” a se curvarem diante de ajustes estruturais cada vez mais frequentes. Leher (1998, p. 85) afirma que

A década de 1970 foi marcada por embates a propósito do caráter do desenvolvimento. *O movimento dos países não alinhados* simbolizou a luta por uma Nova Ordem Econômica Internacional; os EUA, por meio do Banco Mundial, produziram um deslocamento da noção de desenvolvimento, reduzindo-a ao atendimento das necessidades básicas. Assim o Banco passou a ter importância crescente na definição de diretrizes políticas para os países *em desenvolvimento*, com destaque para a política educacional.

A educação despontou como decisiva para o alívio da pobreza²⁰. A

19 O Banco Mundial, favorecido pelo movimento de descolonização afro-asiática, aumentou consideravelmente o número de países clientes. Em se tratando de América Latina, a situação é diferenciada, se considerarmos o ocorrido com os países afro-asiáticos que se desvencilharam de suas colônias na década de 1950, pois na região o Banco começou a ocupar terreno cada vez maior, favorecido pelo esvaziamento das políticas da *Aliança para o Progresso* que ditavam o rumo das negociações até então.

20 Contudo, se faz mister ressaltar, com base em Evangelista e Shiroma (2005, p. 4), que “A linguagem usada em documentos de organismos internacionais sobre educação, nas duas últimas décadas, permite constatar transformações no discurso veiculado. No início dos anos de 1990, girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade

estratégia do Banco – de considerar que as nações em desenvolvimento, por possuírem necessidades críticas, exigiriam consideráveis investimentos educacionais – operou ideologicamente uma inversão, pois a situação do sistema educativo dos países deriva da estrutura social e da própria localização econômica que nela ocupam, e não o contrário.

Nas palavras de Florestan Fernandes (1971, p. 184): “[...] a educação é expressão da estrutura da sociedade em que se integra”. Essa inversão foi e continua sendo fundamental para o Banco justificar, pela “má qualidade” da educação, a pobreza dos países, hoje estendida à cultura.

A “luta” contra a pobreza compõe o cerne ideológico de outras organizações internacionais, constituindo-se em objetivo internacional. A UNESCO (2001), por exemplo, afirma que está entre seus objetivos “combater” a pobreza:

Para os próximos seis anos, a estratégia que deve guiar a Organização também enfoca firmemente o combate à pobreza. Sua eliminação tornou-se objetivo internacional primordial, com a noção de que ela representa a negação dos direitos humanos e a antítese do desenvolvimento. A ideia geral é contribuir com os esforços que visem a humanizar a globalização: esse processo tem de apresentar uma feição humana e ser proveitoso para todos²¹. Outro ponto essencial da estratégia internacional da UNESCO para o período é a luta para preencher o fosso entre países ricos e em desenvolvimento no que diz respeito à informática e informatização, com acesso para todos às tecnologias da informação e da comunicação e a livre circulação de ideias. Assim, dois temas transversais, de interesse de todos os programas da Organização, foram escolhidos: a eliminação da pobreza, em especial da extrema

atual. Enfatizam-se conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança, inclusão, todos articulados pela ideia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de ‘solidariedade’ que se vão construindo entre os indivíduos”.

- 21 Para outras agências como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), havia a necessidade de um “ajuste com rosto humano” mediante a ação em prol dos grupos mais “vulneráveis”. (EVANGELISTA e SHIROMA, 2005).

pobreza. A contribuição das tecnologias da informação e da comunicação para o desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura e para a construção de uma sociedade do saber. (UNESCO, 2001, p. 29).

Agregue-se a esse posicionamento o do Fundo Monetário Internacional que, nas palavras de Michel Camdessus (apud COUTO, 1999, p. 104), então seu diretor-gerente, em setembro de 1999²², a respeito da urgência em “erradicar a pobreza e humanizar a globalização²³”, afirmava:

É preciso ouvir o grito dos pobres. A extensão da pobreza ainda presente ao final de um século de prosperidade é intolerável, e é claro que o grau de pobreza absoluta é absolutamente intolerável. Assim, é hora de dar uma resposta a ela. “Nunca houve em uma reunião tanto apoio para colocar a redução da pobreza no coração de nossos programas.” “Isso não nasceu num café da manhã, é resultado de experiências acumuladas pelo Fundo ao longo dos anos”. Continuo sendo um francês socialista para os americanos e um neoliberal para os europeus. O Consenso de Washington não acabou. Só terá uma nova dimensão. No Brasil, já existe para este ano e para o próximo um programa que faz investimentos substanciais na saúde e na educação. Esperamos que no futuro o país tenha um crescimento mais direcionado para os pobres, capaz de reduzir desigualdades.

Como se conclui, o combate à pobreza é tido como indispensável para

22 Palavras proferidas em Washington, durante o encontro anual do FMI e do Banco Mundial, do qual participaram autoridades econômicas de 182 países que compunham o Fundo. (COUTO, 1999).

23 A respeito da necessidade de efetuar um ajuste com rosto humano com ações em benefício dos grupos mais vulneráveis, Evangelista e Shiroma (2005, p. 9) explicam que, para tanto, “era necessária uma fundamentação não apenas moral, mas também econômica. A pobreza adquiriu nova centralidade no discurso quando o Banco Mundial difundiu seu informe de 1990, no qual alertava para a necessidade de promover uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho. Era necessário prover-lhes serviços sociais básicos. O caminho aventado para aumentar tal recurso foi o investimento em educação. Num contexto de mundialização do capital, o resultado foi o aumento acelerado da pobreza vista como efeito deletério da globalização.”

que o mundo alcance estabilidade e paz. Por sua vez, Wolfensohn (2004, p. 9)²⁴, então presidente do Banco Mundial, explicitava que

Para termos estabilidade em nosso planeta, devemos lutar para pôr fim à pobreza. Desde a época da Conferência de Bretton Woods, por meio da Comissão Pearson, da Comissão Brandt e da Comissão Brundtland, bem como por meio das declarações de líderes na Assembleia do Milênio de 2000 – e hoje – sempre se confirmou que a erradicação da pobreza é elemento central da estabilidade e da paz. E continua a ser o desafio do nosso tempo.

No mesmo discurso, assinalava:

Nós todos conhecemos os fatos básicos. Metade da população mundial vive com menos de US\$2 por dia. Um quinto vive com menos de US\$1 por dia. Nos próximos dois anos, mais dois bilhões de pessoas serão acrescentados à população global – 97% delas em países em desenvolvimento e a maioria nascida na pobreza. [...] A mensagem é clara: podemos intensificar a redução da pobreza e, portanto, construir um mundo mais seguro. (WOLFENSOHN, 2004, p. 13-14).

No ano de 2000²⁵, com o objetivo de acelerar a agenda do desenvolvimento, 189 países adotaram as Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM) que identificam os alvos a serem atacados a fim de assegurar a erradicação da pobreza e de outras fontes de privações humanas com vistas a promover o desenvolvimento sustentável até o ano 2015. São elas²⁶:

1. Erradicar a extrema pobreza e a fome. Reduzir pela metade o número de pessoas em condições de extrema pobreza e daqueles que sofrem com a fome até 2015.

24 Trata-se do discurso *Tornando seguro o século XXI* – proteger o planeta, proferido à Assembleia de Governadores em Washington D.C, em três de outubro de 2004. (WOLFENSOHN, 2004).

25 As *Metas de Desenvolvimento do Milênio* resultaram da reunião dos líderes mundiais na Cúpula do Milênio, em Nova Iorque, no ano 2000. (BANCO MUNDIAL, 2004).

26 Esses objetivos, vale a pena ressaltar, estão presentes na mensagem de abertura do Relatório Anual de 2004, do Banco Mundial.

2. Conseguir educação básica²⁷ universal. Assegurar até 2015 que todas as crianças possam completar a educação fundamental.
3. Promover a igualdade de gênero e o empoderamento da mulher²⁸. Eliminar a disparidade de gênero no ensino médio até 2005 e em todos os níveis até 2015.
4. Reduzir a mortalidade infantil. Reduzir em dois terços a mortalidade de crianças com menos de cinco anos até 2015.
5. Melhorar a saúde materna. Reduzir em três quartos a taxa de mortalidade materna até 2015.
6. Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças. Deter

27 De acordo com o documento *Prioridades e Estratégias para a Educação* (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xxviii), a educação básica compreende o que para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) é o ensino fundamental como sugere este trecho: “[...] *la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria de primer ciclo seguirán siendo los subsectores de más alta prioridad para los prestamos para educación del Banco a los países que aún no han logrado la alfabetización universal, ni acceso, equidad o calidad suficientes em esos niveles.*”

28 Conforme informações da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Beijing, na China, em setembro de 1995, mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo, em sua maioria mulheres, viviam em condições de extrema pobreza. Afirma Soares (2003, p. 73): “Durante o último decênio, o número de mulheres em condições de pobreza aumentou de forma desproporcional ao número de homens, particularmente nos países em desenvolvimento. A chamada *feminização da pobreza* começou também recentemente a ser um problema sério nos países com economia em transição. Além de fatores de caráter econômico, a rigidez das funções que a sociedade designa as mulheres e seu limitado acesso ao poder, à educação, à capacitação e aos recursos produtivos, bem como novos fatores que ocasionam insegurança para as famílias, também contribuem para essa *feminização*. [...] A pobreza da mulher estaria, portanto, diretamente relacionada à ausência de oportunidades e autonomia econômicas; à falta de acesso à educação, aos serviços de apoio e aos recursos econômicos, incluídos o crédito, a propriedade da terra e o direito à herança; e à mínima participação no processo de tomada de decisões. A pobreza pode ainda empurrar as mulheres a situações em que se veem expostas à exploração sexual”. Esse quadro nos permite, em concordância com Evangelista e Shiroma (2005, p. 3), afirmar a presença nos discursos dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, da preponderância do papel da educação das meninas para fazer frente a esse quadro.

a disseminação de HIV/AIDS, malária e outras doenças graves e começar a reverter essa disseminação até 2015.

7. Assegurar a sustentabilidade ambiental. Reduzir pela metade a proporção de pessoas sem acesso sustentável à água potável até 2015.
8. Desenvolver uma parceria global para o crescimento. Ampliar o desenvolvimento de um sistema comercial e financeiro aberto, baseado em regras, previsível e não discriminatório (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 15).

James D. Wolfensohn (2004, p. 3), tomado por um “profundo amor” aos pobres de todo mundo, mostrou-se preocupado com relação ao cumprimento de tais metas e sua posição não foi das mais otimistas:

Em suas reuniões da Primavera Setentrional deste ano, o Banco Mundial divulgou o Relatório de Monitoramento Global, que destaca as políticas e ações que todos precisam adotar para alcançar essas metas. O relatório, um esforço conjunto com o FMI, fez soar um alarme: na maior parte dos países, a maioria das metas não será alcançada até o prazo final de 2015. Portanto, o mundo encontra-se em uma situação crítica: ou nós da comunidade internacional renovamos o compromisso de alcançar os objetivos, ou aquelas metas que definimos com grande alarde não serão cumpridas; os pobres de todo o mundo ficarão ainda mais pobres e deixaremos para nossos filhos a tarefa de arcar com as consequências.

Como vimos, a primeira meta trazia intenção de reduzir pela metade o número de pessoas em condições de extrema pobreza – não restando esclarecido de quanto seria o aumento em dólares diários a fim de alcançar este intento. De outro lado, ficou evidente que a educação era o corolário subjacente a cada meta, posto que em todas tem importante peso estratégico, na perspectiva do próprio BM, principalmente a destinada à primeira infância. Wolfensohn (2004, p. 15) postulava que devíamos “apoiar nossa juventude por meio da educação para criar um mundo melhor. E isso começa com o desenvolvimento da primeira infância – porque sabemos que o futuro de uma criança é, em grande parte, determinado nos seis primeiros anos de vida.”

Para o Banco Mundial (2004, p. 62-63), a educação é a estratégia principal para fazer frente à pobreza, pois

A assistência aos países na construção de sistemas de educação capazes de responder à pobreza e aos desafios de conhecimento do século XXI é o objetivo fundamental do Banco Mundial. [...] Além de acelerar o progresso no sentido de alcançar uma educação básica universal – inclusive apoio para ajudar os sistemas educacionais a responderem ao impacto do HIV/AIDS – o Banco Mundial está comprometido com o auxílio aos países para a criação das aptidões avançadas de que precisam para competir nos mercados globais. Essa assistência é fornecida por meio de atividades analíticas e de assessoramento, que cresceram 25% no exercício financeiro de 2004, e da concessão de empréstimos, que alcançou US\$1.68 bilhão no exercício financeiro de 2004, inclusive US\$515 milhões de componentes de educação em 50 projetos não educacionais. O aumento uniforme do apoio integrado reflete uma estratégia de encaixar com perseverança a educação em programas de redução da pobreza e outros esforços que tratem da situação de risco, saúde, desenvolvimento do setor privado e governança do setor público.

Se a educação eficiente, “aquela capaz de responder à pobreza e aos desafios de conhecimento do século XXI”, é estratégica para o ataque à pobreza, sustentáculo do discurso ideológico do Banco Mundial, a forma encontrada para isso está no *empowerment*, ou empoderamento²⁹, das pessoas de “baixa renda” ou “sem renda”. Para o Banco (2004, p. 61),

O investimento em serviços que permitam que as pessoas de baixa renda quebrem o ciclo da pobreza nunca foi tão importante. O apoio do Banco Mundial a países clientes para

29 Subjacentes à ideia do empoderamento estão a responsabilização e a autonomia dos grupos populacionais desfavorecidos em que o fortalecimento da autoconfiança os tornaria capazes de se articular em torno dos seus interesses, possibilitando uma participação efetiva na sociedade que lhes facilitaria o acesso aos recursos disponíveis, bem como maior controle sobre estes recursos. Enfim, condição necessária e suficiente para uma vida autodeterminada e autossuficiente.

ampliar e aprofundar o impacto de seus gastos em saúde, educação e outros serviços essenciais³⁰ é mais forte do que nunca. O Banco Mundial também pretende fortalecer os serviços que protegem as pessoas expostas ao risco, inclusive crianças e jovens portadores de deficiências e pessoas em crise. Desde parcerias internacionais voltadas para o incremento do esforço de cumprimento das Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM) até programas implementados pelos próprios países nas esferas local e familiar, dar prioridades às pessoas é o principal compromisso do Banco Mundial.

Côncio de seu papel frente a proposições de reformas políticas, o Banco Mundial se propõe, no documento que estabelece as estratégias para o setor da educação até o ano de 2020, alcançar como meta “Educação para Todos” no mundo em desenvolvimento, ao longo da próxima década, “promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas”. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Como parte dessas metas, a relação que supostamente existe entre a educação e a melhoria nas condições gerais de vida dos trabalhadores segue ditando a tônica das proposições do Banco Mundial, e nelas se ressalta o nível desejado de eficiência que deve ser garantido via educação.

Para a continuidade do processo de acumulação capitalista se faz necessário, sempre que o modelo assim o exija, uma renovação do sistema ideológico que o acompanha, e é nesse sentido que a reestruturação produtiva trouxe à baila a globalização como um de seus corolários, de modo que a doutrina desenvolvimentista começou a se exaurir. Jacques Delors (1999, p. 81)³¹, em seu *Relatório*, afirma que

30 Aqui, a nosso ver, o Banco se refere à necessidade da avaliação como elemento fundamental do processo de otimização dos gastos educacionais, ou seja, como processo de *accountability*.

31 Trata-se do Relatório *Educação*: um tesouro a descobrir, produzido para a UNESCO e organizado por Jacques Delors, ex-ministro da Economia e das Finanças da França, ex-presidente da Comissão Europeia, entre 1985 a 1995, e presidente da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Segundo a Comissão de especialistas, o relatório foi construído com base no diagnóstico dos problemas do mundo contemporâneo e nele se procurou explicitar a concepção de educação básica necessária para a retomada do

Os indicadores do desenvolvimento não deveriam limitar-se, apenas, ao rendimento por habitante, mas compreender também dados relativos à saúde (incluindo as taxas de mortalidade infantil), alimentação e nutrição, acesso à água potável, educação³² e ambiente.

É preciso considerar, ainda, a equidade e igualdade entre os diferentes grupos sociais e entre sexos, bem como o grau de participação democrática. Por outro lado, a noção de “sustentabilidade” vem completar a do desenvolvimento humano, ao pôr-se em relevo a viabilidade, a longo prazo, do processo de desenvolvimento, a melhoria das condições de existência das futuras gerações, assim como o respeito aos meios naturais de que depende a vida na Terra.

Para a UNESCO (2001, p. 27), “o novo paradigma” indica que o “desenvolvimento não pode ser compreendido como afluência econômica.” Afirma, ademais, que

[...] a qualidade de vida humana depende de elementos não monetários nem mensuráveis do ponto de vista econométrico (como o PIB). Este enfoque amplo traz à tona dimensões não econômicas nem quantitativas, fato que abre espaço para respostas sociais eficazes que excedem o argumento simplista de que se combate a pobreza por meio de crescimento econômico. Ou seja, ao levar em conta aspectos não monetários da pobreza, é factível pensar em contribuições significativas que emanam de conhecimentos gerais, não mais reduzindo a preocupação aos cânones das teorias econômicas. (UNESCO, 2001, p. 27).

desenvolvimento e da “paz mundial”, abarcando a educação em seus aspectos cognitivos, morais e “mantenedores”. A importância desse relatório no cenário educacional brasileiro fica patente nas palavras de Paulo Renato de Souza, Ministro de Estado da Educação e do Desporto, quando do lançamento da edição brasileira: “O Ministério da Educação e do Desporto, ao apoiar a publicação no Brasil do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sob o título *Educação – um tesouro a descobrir*, tem a convicção de que se trata de contribuição ímpar à revisão crítica da política educacional de todos os países.” (SOUZA, 1999, p. 9).

32 O grau de eficácia da educação, supostamente medido e divulgado por instrumentos avaliativos em larga escala, também será considerado indicador de desenvolvimento.

A necessidade agora expressa no combate às condições desiguais consiste numa tentativa de humanizar o capital. Para Chossudovsky (1999, p. 34-35),

O Banco Mundial desempenha um papel-chave nesse particular, promovendo pesquisa sobre a pobreza e as chamadas “dimensões sociais do ajuste”. Esse enfoque ético e as categorias subjacentes (por exemplo, diminuição da pobreza, questões ligadas ao gênero, equidade etc.) fornecem uma “face humana” às instituições de Bretton Woods e uma aparência de compromisso com a mudança social.

Ressalte-se a mudança de tratamento do desenvolvimento que se reflete numa “crise do modo de desenvolvimento³³” (CHESNAIS, 1996),

33 A citação de Chesnais (1996), apesar de longa, é elucidativa. O autor afirma: “Não pretendemos fazer uma análise exaustiva do andamento da economia mundial nesta década. Queremos apenas apresentar elementos de interpretação que sustentem a hipótese de uma ligação entre a depressão longa da década de 90 e a mundialização do capital. Mas é preciso ampliar o enfoque para chegar à dimensão talvez mais fundamental da ‘crise do modo de desenvolvimento’. Durante várias décadas, prevaleceu a ideia de que o modelo ocidental de desenvolvimento (capitalista) poderia ser generalizado para todos os países e regiões do planeta. Havia ‘etapas de desenvolvimento’, degraus de uma escada que todo país podia galgar (W.W. Rostow foi, por muito tempo, o teórico mais conhecido dessa abordagem, com um livro célebre, *As etapas do crescimento*, com o subtítulo revelador de Manifesto não-comunista). Durante os anos 1955-1975, um fluxo bastante forte de investimentos diretos nos países do Terceiro Mundo, acompanhados de outras formas de ajuda, nunca desinteressadas, mas tangíveis, pareceu materializar essa predisposição. Depois os países em desenvolvimento foram convidados a dar prosseguimento a esse esforço, aproveitando os créditos oferecidos nos euromercados. A hipótese de um ‘fordismo periférico’, com ampla extensão das relações de produção capitalista parecia defensável. As transformações tecnológicas, econômicas e políticas dos últimos anos foram ocasião de um giro radical. Atualmente, o desenvolvimento, entendido como extensão e ‘transplante’ do modo de desenvolvimento fordista e de seus prolongamentos, não representa mais uma perspectiva para todos os continentes e países do mundo. Por um lado, esse desenvolvimento não é mais desejado pelos que eram outrora seus agentes externos; por outro, sabe-se que ele se choca a limites ecológicos incontornáveis, na medida em que sempre foi concebido como extensão mundial dos modos de produção e consumo estabelecidos nos países avançados. Após o formidável salto de produtividade do trabalho na indústria, que acompanhou a difusão das tecnologias de informática, do estabelecimento de novas formas toyotistas de organização da produção industrial e da intensificação da concorrência entre as companhias e os países da Triade [...], estes passaram a se interessar unicamente por relações seletivas, que abrangem apenas um número limitado de países do Terceiro Mundo. Certos países ainda podem ser requeridos como fontes de matérias-

pois, com a substituição da ideologia do desenvolvimentismo pela da globalização, ocorre uma mudança no tratamento dos países outrora denominados “em desenvolvimento”. De acordo com Chesnais (1996, p. 38-39),

[...] há uma polarização internacional, aprofundando brutalmente a distância entre os países situados no ângulo do oligopólio mundial e os países da periferia.

Estes não são mais apenas países subordinados, reservas de matérias-primas, sofrendo os efeitos conjuntos da dominação política e do intercâmbio desigual, como na época “clássica” do imperialismo. São países que praticamente não mais apresentam interesse, nem econômico nem estratégico (fim da “guerra fria”), para os países e companhias que estão no centro do oligopólio. São pesos mortos, pura e simplesmente. Não são mais países destinados ao “desenvolvimento”, e sim áreas de “pobreza” (palavra que invadiu o linguajar do Banco Mundial), cujos emigrantes ameaçam os “países democráticos”.

A nosso ver, a ideia mestra da denominada “crise do modo de desenvolvimento” esconde o seguinte fato: fim da mobilidade na escala do desenvolvimento, ou seja, aos países antes considerados em desenvolvimento era “dada” a possibilidade de galgar a escala rumo a condições de crescimento, e se o conseguissem passariam a países desenvolvidos; porém, sob os auspícios da ideologia da globalização, para tais países encerrou-se a possibilidade de mobilidade na ordem econômica mundial, ou seja, cada país agora seria incorporado na forma econômica em que se encontra. Tal análise é subscrita por Arrighi (1997). De seu ponto de vista,

primas. Outros são procurados, sobretudo, pelo capital comercial concentrado, como bases de terceirização deslocalizadas a custos salariais muito baixos. Mais uns poucos países, por fim, são atrativos devido a seu enorme mercado interno potencial. Mas fora esses casos, as companhias da Tríade precisam de mercados e, sobretudo, não precisam de concorrentes industriais de primeira linha: já lhes bastam a Coreia e Taiwan! Foi assim que houve estancamento do Investimento Externo Direto (IED) para muitíssimos países, e que o tema da administração da pobreza foi assumindo espaço cada vez maior nos relatórios do Banco Mundial, enquanto o tema do desenvolvimento foi colocado em surdina.” (CHESNAIS, 1996, p. 312-313).

Por volta de 1980, os Estados Unidos abandonaram a doutrina de desenvolvimento para todos em favor da doutrina segundo a qual os países pobres deveriam concentrar seus esforços em economizar tanto quanto possível, como meio de honrar o serviço de suas dívidas e preservar seu crédito. A solvência, e não o desenvolvimento, tornou-se a palavra-chave. Ao mesmo tempo, agências governamentais e empresas americanas aumentaram seu próprio endividamento – nacional e internacionalmente – e começaram a competir agressivamente com Estados mais pobres do mercado financeiro mundial. [...] Surpreendido entre contestações de cima e de baixo, um número cada vez maior de governos do Terceiro Mundo foi forçado ou induzido a desistir de seus esforços de desenvolvimento e a estabelecer-se – mais ou menos com relutância – numa posição subordinada na hierarquia global de riqueza. Hoje, muito poucos dos que estão no poder no Sul – ou mesmo no Norte – ainda creem no conto de fadas do “Manifesto Não-Comunista” de Rostow. A maioria sabe – mesmo quando não o diz – que as nações do mundo não estão todas caminhando juntas em direção ao elevado consumo de massa. Ao contrário, estão situadas diferencialmente numa rígida hierarquia de riqueza na qual a ascensão ocasional de uma nação ou duas deixa todas as outras mais firmemente entrincheiradas do que nunca na posição em que já se encontravam. (ARRIGHI, 1997, p. 271-272).

Nesta nova forma de condução econômica pelos organismos internacionais, que atuam como reguladores, em especial pelo Banco Mundial, há uma hierarquia de legitimidade das despesas públicas na qual a colocação das chamadas necessidades sociais ocupa um lugar marginal, subordinado aos interesses e ao processo de lucro e acumulação de capital³⁴. Não se trata apenas de mudança semântica.

34 Sob o capitalismo, o espaço para o atendimento das necessidades sociais é limitado ao máximo possível, aliás, Saviani (2007, p. 204) afirma que social é um termo que não cabe no capitalismo: “Com efeito, se sabe que, sob as condições do capitalismo, se configurou uma forma econômica caracterizada por uma crescente socialização do processo de produção que coexiste com a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Uma vez que esse tipo de economia subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, caracteriza-se o seu atributo antissocial. Entretanto, como a produção é social, surge a necessidade,

Nos tempos em que se falava em *desenvolvimento*, não que o foco fosse o combate à pobreza, mas propagava-se o conceito de que a pobreza deveria ser *combatida*, nestes tempos em que se fala em *globalização* deve apenas ser *aliviada*.

Neste projeto, como indicamos, a educação ocupa posição privilegiada nas formulações do Banco, atribuindo-se, de modo perverso, evidentemente, a ela papel decisivo no crescimento econômico, caracterizando-a como uma das formas de operar as contradições do capitalismo.

A EDUCAÇÃO EFICIENTE NA MEDIAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES DA MOBILIDADE SOCIAL

Vale a pena ressaltar a importância crescente dos mecanismos de avaliação com a finalidade de “garantir” a eficiência e a eficácia³⁵ educacional no papel de mediadora de contradições. Observe-se que, conforme explicita,

Numa perspectiva operacional, o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países

no próprio interesse do desenvolvimento capitalista, de proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados. Por isso, uma certa ‘política social’ emerge desde as origens do processo de consolidação do capitalismo”. Se esse modo de produzir tem de promover parcamente “políticas sociais”, fá-lo como resultado do movimento de tensão e contradição entre as classes fundamentais que compõem o sistema.

- 35 Se recorrermos ao dicionário, essas duas expressões têm o mesmo significado, ou seja, são apresentadas como sinônimos. Porém, pelo que pudemos apreender na leitura dos documentos que trazem as duas expressões, por vezes indistintamente, cada uma delas carrega uma intencionalidade. Em se tratando de educação, a eficácia está relacionada aos resultados alcançados e a eficiência educacional é uma qualidade latente, em potencial, que uma vez realizada corretamente produz eficácia. No primeiro capítulo do presente livro, Shiroma e Santos tratam da questão das escolas eficazes, onde os dois conceitos podem ser melhor compreendidos.

parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objectivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada. (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 6).

O discurso ideológico do papel primordial da educação eficiente como promotora de mobilidade social atua em pelo menos duas frentes: por um lado é veiculado o pensamento de que por meio de uma educação de qualidade seria possível aos pobres saírem de sua pobreza³⁶ e, por outro, uma educação considerada ineficaz, precária em seus resultados avaliativos, não forneceria condições ao pobre para a superação do seu estado. Afirma Libâneo (2012, p. 20):

Conclui-se, assim, que a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades *mínimas* para a sobrevivência e o trabalho (como um *kit* de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar).

Dito de outra forma, enquanto os resultados educacionais, advindos dos instrumentos avaliativos em larga escala, demonstrarem baixos escores ou não forem considerados suficientes, a pobreza de um grande contingente populacional será continuamente a isto atribuída. Essa, e outras formas de atribuição de poder à educação, relativizam e enfraquecem a capacidade de rebelião que uma situação de miséria poderia vir a deflagrar, comprometendo, por hipótese, a estabilidade e a segurança do sistema. Ou seja, por este subterfúgio, a pobreza pode não ser considerada fruto das relações produtivas, mas resultado dos

36 De acordo com Aguiar e Araújo (2003, p. 17), “[...] os pobres estão submetidos a situações de privação de capacidades. Os exemplos são abundantes: retirantes ou flagelados obrigados a deixar sua terra natal para sobreviver; trabalho infantil imposto às famílias por uma questão de vida ou morte; falta de acesso ou acesso somente à educação e saúde de má qualidade.”

parcos escores alcançados pela educação escolar. Neste sentido, os sujeitos do processo educacional são incitados a aceitar como foco de luta a inalcançável melhora dos escores avaliativos e não a mudança radical na forma de produzir e repartir o produzido no bojo do capitalismo. Jacques Delors (1999, p. 74), no referido relatório, assim se posiciona:

Considerados nesta perspectiva, os investimentos em matéria de educação e de pesquisa constituem uma necessidade, e uma das preocupações prioritárias da comunidade internacional deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação. Se não se fizer um grande esforço para afastar este risco, alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional, estarão prestes a constituir bolsas de miséria, de desespero e de violência impossíveis de reabsorver através da assistência e de ações humanitárias.

Leher (1998, p. 84) faz análise diferente do problema:

A prioridade conferida à educação, à primeira vista algo inusitado e surpreendente, adquire sentido se investigada no âmbito do ajuste estrutural e mais amplamente no escopo da ideologia da globalização. A reforma dita estrutural do sistema educacional constitui um dos pilares ideológicos do neoliberalismo, cabendo à educação o precioso papel de prover esta ideologia tão redutora de direitos sociais e do trabalho, de brechas para o futuro das pessoas, das regiões e dos países.

É atribuído à educação o papel de transformar, para a população, a divisão social do trabalho e a divisão da riqueza advinda da produção em consequência dos resultados escolares, dissimulando, com as noções de habilidade, competência, dom e aptidão, as contradições da sociedade capitalista. Para o Banco (2001, p. 9), “quando as crianças aprendem, a vida melhora e os países prosperam”.

Partimos do pressuposto de que a ideia de que a escola não possibilita a apropriação por parte dos alunos de conhecimentos imprescindíveis economicamente, está ligada, ou dito de forma mais enfática, é

determinada pela composição do mercado de trabalho. Com a intensificação produtiva do processo de trabalho, tem-se, de forma expressiva, um número menor de trabalhadores produzindo um *quantum* maior de riqueza³⁷, o que acarreta um aumento considerável no número de desempregados, principalmente pela reestruturação³⁸ dos parques industriais, e de forma mais incisiva nos países periféricos.

Esse movimento gera um incremento do setor terciário de trabalho³⁹, conduzindo a se pensar a educação para atender este mercado⁴⁰. Para Oliveira e Souza (1996, p. 152),

Com o aumento do desemprego crescem as polaridades, aumentam-se as desigualdades sociais. Para que formar uma população com as dimensões da brasileira para um mercado que existe, concretamente, só para uma pequena minoria, agora com aparência de elite? À medida que diminui o número de ingressos na indústria assiste-se a um crescimento fenomenal do setor terciário e, ainda mais, da economia informal e do comércio ambulante. A reestruturação produtiva tem sido conhecida no Brasil muito mais pelos seus

37 Conforme Oliveira e Duarte (2005, p. 111-112), “Diante do grande descompasso entre a imensa acumulação de riqueza que o mundo assistiu nos últimos quinze anos, e o acirramento da pobreza, algumas estratégias visam, por um lado, propiciar condições materiais efetivas de produção capitalista dentro do atual padrão tecnológico, ou seja, a qualificação da força de trabalho, sobretudo. Por outro lado, visam atenuar as disparidades sociais e conter as possibilidades de conflito.”

38 O movimento de reestruturação aumenta a capacidade produtiva, via processos sofisticados de incorporação de tecnologia, e simultaneamente diminui o número de parques industriais. Estes acontecimentos combinados resultam num contingente crescente de desempregados.

39 Antunes (2003, p. 52), referindo-se aos números do desemprego mundial, afirma que “Esses dados e tendências evidenciam uma nítida redução do proletariado fabril, industrial, manual, especialmente nos países de capitalismo avançado, quer em decorrência do quadro recessivo, quer em função da automação, da robótica e da microeletrônica, gerando uma monumental taxa de desemprego estrutural. Paralelamente a essa tendência, há outra também extremamente significativa, dada pela subproletarização do trabalho, presente nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, ‘terceirizado’, vinculado à ‘economia informal’, entre tantas modalidades existentes.”

40 Nada melhor do que a justificativa de fracasso escolar para explicar o desemprego, ou seja, o trabalhador fracassado na escola fracassa na obtenção de emprego.

subprodutos perversos que pelos seus atributos. No instante em que assistimos a um desenvolvimento tecnológico sem precedentes, disponibilizando acessos jamais imaginados ao homem, esbarramo-nos num quadro de miséria crescente, de aumento, também sem precedentes, do contingente de desempregados. O recurso à economia informal ou ao subemprego tem representado para muitos a única possibilidade de sobrevivência.

O Banco Mundial (1995, p. 15) expressa que

A educação é um importante instrumento de promoção do crescimento econômico e da redução da pobreza. [...] A educação, especialmente a primária e a secundária do primeiro grau (educação básica)⁴¹, ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, dota a pessoa de atitudes que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade. De modo mais geral, a educação contribui para fortalecer as instituições da sociedade civil e ajuda a fomentar a capacidade nacional e ao bom governo, elementos essenciais para a implementação de políticas econômicas e sociais racionais. (sem grifos no original).

Na “era do livre mercado”, corporificada no neoliberalismo, o Banco Mundial, por meio das palavras do então presidente James D. Wolfensohn, alega que as instituições educacionais impulsionam a economia de mercado, ajudando a estabelecer e aplicar as regras que permitem realizar as transações econômicas num clima de confiança (MARI, 2006). A reforma educacional, empreendida no Brasil desde os anos de 1990, tem como objetivo tanto dotar os trabalhadores de aptidões mais transmissíveis e negociáveis, quanto transmitir valores, preparando os indivíduos econômica, social e politicamente para os lugares que devem ocupar na sociedade em que vivem, mesmo que fadados ao desemprego. Possibilita, ademais, um fluxo favorável e estável à circulação de mercadorias e ao processo especulativo

41 Nessa citação é possível perceber que a educação básica para o Banco Mundial difere da denominação constante na legislação nacional expressa na LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

intensificado pelo capital financeiro internacional. Para o Banco Mundial (2005, p. 123).

Os fortes choques sofridos por uma economia podem criar oportunidades para alguns trabalhadores e ter efeitos arrasadores para outros. Embora os padrões da transformação diverjam de um país para o outro, ela sempre implica uma acentuada aceleração da eliminação dos empregos inexequíveis e a criação de novos empregos. Esse processo é quase sempre acompanhado de um declínio macroeconômico, impondo uma redução da demanda de mão-de-obra e uma queda do salário real. Os efeitos líquidos geralmente são representados por grandes quedas da renda dos trabalhadores, aumento do desemprego e passagem do setor formal para o informal. Até mesmo as reformas melhor planejadas produzem, em curto prazo, vencedores e vencidos, estes últimos representados principalmente pelos trabalhadores não especializados e pelos que trabalham no setor formal das áreas urbanas. A melhor maneira de limitar a perda de bem-estar é orientar a economia o mais rapidamente possível no novo rumo do crescimento, porque os trabalhadores pobres são os mais duramente afetados pela desistência no meio do caminho.

A reestruturação capitalista, acentuada na década de noventa do século XX, ao mesmo tempo em que impõe reformas políticas e econômicas, exige a revisão dos sistemas educacionais a fim de que acompanhem as reformas estabelecidas pelos setores que orientam este processo. Deste modo, a educação, a exemplo das demais políticas sociais e das instâncias administrativas, sofre a intervenção de organismos internacionais que se ocupam da consolidação das reformas neoliberais, pelo financiamento e monitoramento de políticas via ajustes setoriais e estruturais (LEHER, 1998).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Como podemos constatar, a relação entre pobreza e educação é uma constante nos documentos das Organizações Multilaterais, com relevo

para o Banco Mundial, e suas prescrições de tratamentos focalizados que, ao alegar uma determinada preocupação com a pobreza, lança mão do discurso ideológico da importância do papel que a educação deve ocupar no alívio das condições sociais de pobreza. Esse discurso recrudesce, principalmente após 1990, e, mesmo com nuances distintas, traz sempre colada a ideia da possibilidade de, via educação, dotar os pobres, via aumento de sua produtividade, de condições de saída de sua situação de pobreza. Para Libâneo (2012, p. 19),

Têm-se, assim, traços básicos das políticas para a educação do Banco Mundial: a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se o objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores).

O objetivo do discurso proposto ao elencar certas categorias como essenciais elevadas a categoria de *slogans*, incrusta na mentalidade do grande contingente desempregado ou alojado no setor informal a ideia que se pretende consensual, no sentido do consentimento ativo Harvey (2008), de que o mérito de estar desempregado ou subempregado e, portanto, sujeito a “tombar na pobreza”, é reflexo direto da ausência de méritos em seu processo individual de qualificação. Assim, sob os auspícios do capital, a suposta ausência de eficácia educacional, que seria apontada pelos resultados das avaliações meritocráticas em larga escala, responde em grande medida pelo quadro de pobreza no qual se encontra parte substantiva da população.



REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcelo; ARAÚJO, Carlos H.. *Bolsa-escola: educação para enfrentar a pobreza*. Brasília: UNESCO, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo, SP: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- ARRIGHI, Giovanni. *A Ilusão do desenvolvimento*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. (Zero à Esquerda).
- ARRUDA, José J. A.. *História Moderna e Contemporânea*. São Paulo: Ática, 1990.
- BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências para promover desenvolvimento*. Washington, DC: BM, 2011.
- BANCO MUNDIAL. *Educação municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados*. Washington, DC: BM, 2001.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial*. mayo 1995, Washington, DC: BM, 1995.
- BANCO MUNDIAL. *Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo: Estratégia de Assistência ao País 2004-2007*. Washington, DC: BM, 2004.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 17 jul 2013.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo, SP: Xamã, 1996.
- CHOSSUDOVSKY, Michel. *A globalização da pobreza: impactos da reforma do FMI e do Banco Mundial*. Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo, SP: Moderna, 1999.

- COUTO, Ronaldo C.. *A História viva do BID e o Brasil*. Washington: Banco Interamericano de desenvolvimento, 1999.
- DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília: MEC; UNESCO, 1999.
- DRAIBE, Sonia; HENRIQUE, Wilnês. “Welfare State”, crise e gestão da crise. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 3, n. 6, São Paulo, SP: ANPOCS, 1988a. p. 53-78
- DRAIBE, Sonia; HENRIQUE, Wilnês. O “Welfare State” no Brasil, características e perspectivas. *Revista da ANPOCS*, n. 12. São Paulo, SP: ANPOCS, 1988b.
- EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. 2009. Roteiro de trabalho do Mini-curso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPed, GT 15 de Educação Especial, 19-22 de outubro de 2008, Caxambu: ANPed, 2012. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: maio 2012.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. In: Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 7., 2005, Quito. *Anais...* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2005.
- FALEIROS, Vicente de P.. *O que é Política Social*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1991.
- FERNANDES, Florestan. *Sociedade de Classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1971.
- HARVEY, David. *O neoliberalismo: histórias e implicações*. São Paulo, SP: Loyola, 2008.
- HOBSBAWM, Eric J.. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914 - 1991)*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1999.
- LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza*. 1998. 267 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo: PPGE/USP, 1998.
- LIBÂNEO, José C.. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, jan./mar. 2012, São Paulo, SP: USP. p. 13-28.

- MARI, Cezar de. A “Sociedade do conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de *Midas*. 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: PPGE/UFSC, 2006.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Campinas: Boitempo, 2002.
- NOGUEIRA, Francis M. G.. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: Editora da UNIOESTE, 1999.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Org.). *Políticas públicas & Educação Básica*. São Paulo, SP: Xamã, 2001.
- OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, jul./dez. 2005, Florianópolis: CED/UFSC. p. 279-302.
- OLIVEIRA, Dalila A.; SOUSA, Sandra M. Z. L.. Currículo nacional e avaliação: elementos para uma discussão. *Revista de Educação*, v. 25, n. 100, Brasília: UCB, 1996. p. 148-166.
- SANTOS, Fabiano. *O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo*. 2012. 245 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: PPGE/UFSC, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)
- SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F.. Conversão das almas pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- SOARES, Laura T. R.. *O desastre social*. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2003.
- SOUZA, Paulo R. Apresentação da edição brasileira. In: DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília: MEC; UNESCO, 1999.

- UNESCO. *UNESCO Brasil: novos marcos de ação*. Brasília: UNESCO, 2001.
- VIEIRA, Evaldo A.. *Democracia e Política Social*. São Paulo, SP: Cortez, 1992. (Polêmicas do Nosso Tempo, v. 49)
- VIEIRA, Evaldo A.. Estado e Política Social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis M. G. (Org.). *Estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel: UNIOESTE, 2001.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *The capitalist world-economy*. New York: Cambridge University Press, 1997.
- WOLFENSOHN, James D.. *Tornando seguro o século XXI: proteger o planeta*. Washington, DC: Banco Mundial, 2004.
- ZANARDINI, João B.. A ontologia do ato de avaliar. *Perspectiva*, v. 29, n. 1, jan./jun. 2011, Florianópolis: CED/UFSC, 2011. p. 97-125.
- ZANARDINI, João B.. *Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990 -2007)*. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: PPGE, 2008.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA CLÁUDIA TURMINA

Doutora em Educação pela UFSC (2010). Compõe a equipe de capacitação docente do Senac/SC. Desenvolve programas de formação de professores. Tem estudado mudanças na relações de trabalho e implicações na educação profissional, formação de professores, aspectos didático-pedagógicos. Foi contemplada com a Menção Honrosa ao Prêmio Capes de Tese 2011. *E-mail:* aturmina@hotmail.com

CEZAR LUIZ DE MARI

Doutor em Educação pela UFSC (2006). Docente no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atua na graduação e na Pós-Graduação. Coordena o Grupo de Pesquisa, Trabalho, Movimentos Sociais e Práticas Educativas e o Grupo de

Estudos dos Clássicos Contemporâneos em Educação (GECCE).

E-mail: cezardemari@uol.com.br

ENEIDA OTO SHIROMA

Doutora em Educação pela UNICAMP. Realizou estágios de pós-doutoramento na Universidade de Nottingham (2001) e na Universidade de Oxford (2013). É professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. É pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC) e Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Atualmente desenvolve o projeto “Redes de políticas públicas e governança da educação: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década” com apoio do CNPq. *E-mail:* eneida.shiroma@ufsc.br

FABIANO ANTONIO DOS SANTOS

Doutor em Educação pela UFSC (2012). Professor da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (CPAN). É pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE/UFMS/CPAN). Estuda o papel das políticas públicas na produção e conservação da hegemonia. *E-mail:* santos.fabianoad@gmail.com

JOÃO BATISTA ZANARDINI

Doutor em Educação pela UFSC (2008). Professor no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná –

UNIOESTE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais (GEPES-UNIOESTE). Pesquisa temas relacionados às políticas educacionais, políticas de avaliação, trabalho e educação e reforma do Estado. *E-mail:* j.zanardini@uol.com.br

JOCEMARA TRICHES

Mestre em Educação (2010) e Doutoranda em Educação pela UFSC. Professora Colaboradora do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina (FAED/UDESC). É pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC). Pesquisa política educacional, formação docente, curso de pedagogia e organizações multilaterais. Desenvolve seu doutorado com financiamento FUMDES/SC. *E-mail:* jtriches@yahoo.com.br

LUCIA MARIA WANDERLEY NEVES

Docente aposentada do Centro de Educação da UFPE. Membro do Coletivo de Estudos de Política Educacional (CNPQ/UFJF).

MARILDA MERÊNCIA RODRIGUES

Doutora em Educação, pela UFSC (2008). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). É pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho

(GEPETO/UFSC). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (GEHDEB/UFFS). Pesquisa políticas internacionais para a educação, repercussões e influências nas políticas educacionais brasileiras e história e historiografia das Instituições escolares em Santa Catarina. *E-mail:* marilda@uffs.edu.br

MARIVAL COAN

Doutor em Educação pela UFSC (2011), com estágio doutoral pela UMINHO, Braga/Portugal (2010). Professor no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). É pesquisador do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC). Pesquisa ensino de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio e EJA, Educação Profissional, políticas de inclusão social, EJA/PROEJA, educação e políticas públicas para a EPT, juventude e mundo do trabalho, movimentos sociais e sindical. *E-mail:* marival@ifsc.edu.br

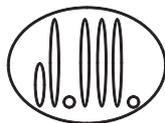
OLINDA EVANGELISTA

Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora no Departamento de Estudos Especializados em Educação e no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade do Minho (Braga-Portugal) (2004). Coordena o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO – <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/>). Pesquisa políticas de formação docente no Brasil e na América Latina. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. *E-mail:* olindaevangelista35@hotmail.com

ROSALBA MARIA CARDOSO GARCIA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO, especialmente nas temáticas política educacional, trabalho docente, educação especial. *E-mail:* rosalba@ced.ufsc.br

•



JUNQUEIRA&MARIN
EDITORES



PUBLICAÇÕES
PARA OS QUE PENSAM
E FAZEM EDUCAÇÃO

