

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**NEOLIBERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O POSICIONAMENTO DE
EDUCADORES BRASILEIROS NA VI CONFERÊNCIA BRASILEIRA
DE EDUCAÇÃO**

TATIANE MARINA DOS ANJOS PEREIRA

**MARINGÁ
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**NEOLIBERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O POSICIONAMENTO DE
EDUCADORES BRASILEIROS NA VI CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada por TATIANE MARINA DOS ANJOS PEREIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof.^(a) Dr.^(a): MARIA TEREZINHA
BELLANDA GALUCH

MARINGÁ
2012

TATIANE MARINA DOS ANJOS PEREIRA

**NEOLIBERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O POSICIONAMENTO DE
EDUCADORES BRASILEIROS NA VI CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE
EDUCAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch
(Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr.^a Lizia Helena Nagel – CESUMAR

Prof.^a Dr.^a Rosângela Faustino – UEM

Maringá, 12 de junho de 2012

Dedico este trabalho ao meu esposo, Renato, pelo amor incondicional e pelo apoio nos momentos cruciais. A paixão pelos livros, evidenciada em oito anos de convivência amorosa e alentadora, foi o meu maior estímulo.

AGRADECIMENTOS

Àquele que tem iluminado meus estudos, abençoado minha vida, presenteado minha existência com o convívio com tantas pessoas especiais, com as quais aprendo e amadureço a cada dia. Nenhuma teoria será capaz de lançar dúvidas ao meu coração. As experiências e sentimentos de uma vida, repleta de felicidade e bênçãos, não me permitem duvidar de Sua presença.

À minha família, canteiro de amor, alegria e serenidade, pelas vivências, exemplos e solidez.

Aos meus pais, Antonio e Helena, pelos testemunhos de coragem, honestidade, amor e doação ao próximo. Meu eterno amor e agradecimento. Seus exemplos e ensinamentos são o esteio da minha vida. Obrigada, especialmente, por me mostrarem o caminho da fé, do serviço e do engajamento político e social.

Aos meus irmãos, Ione, Willian e Johann, por me ensinarem a amar e perdoar; pela presença e amizade constantes em momentos decisivos do meu processo de amadurecimento humano e intelectual.

À minha cunhada, Viviane, pelas orações e pelo apoio imensurável. Sua presença e auxílio foram fundamentais.

Aos meus sobrinhos, Marcelle e Alexandre, vocês são o bálsamo de alegria nos momentos de intempérie.

Ao Renato, a quem dediquei este trabalho, obrigada pelo companheirismo, amizade e amor incomparáveis. Partilhar contigo as minhas angústias e conquistas confere sentido inexplicável à minha vida. A cada dia tenho mais certeza de que estamos no caminho certo. Nada poderia me trazer tanta felicidade quanto viver ao seu lado.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Sinto que jamais serei capaz de retribuir sua dedicação. Competência, profissionalismo, carinho, comprometimento são somente algumas de suas qualidades. Penso que a melhor forma de homenageá-la é seguir seus exemplos. Quiçá eu seja capaz de assumir a docência com tanta maestria. Sua vivência será sempre meu horizonte, aquilo que almejo ser e realizar, humana e profissionalmente.

Às professoras Dr.^a Rosângela Faustino, Dr.^a Lizia Helena Nagel, Dr.^a Olinda Evangelista, pela disponibilidade nas bancas de qualificação e defesa; e pela valiosa contribuição no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores que contribuíram com minha formação profissional, durante a graduação e a pós-graduação, especialmente, as professoras Ruth Izumi Setoguti, Meire Calegari Falco, Rosângela Faustino e Elsa Midori Shimazaki; a competência e a seriedade no trabalho desenvolvido por vocês são exemplos que cultivarei eternamente.

Ao professor Argemiro Aluísio Karling e ao INSEP – Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná, não somente pelo apoio e compreensão, mas também pela oportunidade e alegria de compartilhar ideais e perspectivas profissionais.

Apenas quando somos instruídos pela
realidade é que podemos mudá-la.

Bertolt Brecht

PEREIRA, Tatiane Marina dos Anjos. **NEOLIBERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O POSICIONAMENTO DE EDUCADORES BRASILEIROS NA VI CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2012.

RESUMO

O motivo do presente estudo pauta-se no processo de neoliberalização da educação brasileira e às implicações dos discursos neoliberais sobre os princípios e finalidades que regem as propostas educacionais vigentes. A fim de compreender esse processo, delineou-se como objetivo refletir sobre o posicionamento de estudiosos e educadores brasileiros em relação às propostas de formação, veiculadas na década de 1990, sobretudo na VI Conferência Brasileira de Educação. A análise bibliográfica de autores como Arelaro; Dourado; Frigotto; Gentili; Harvey; Hobsbawn; Lombardi; Neves; Oliveira; Saviani; Shiroma, Moraes e Evangelista; entre outros, subsidiou a reflexão sobre o contexto político-econômico em que se consolidou o modelo educacional endossado pelo neoliberalismo. Avaliaram-se, assim, as proposições educacionais evidenciadas na Conferência de Jomtien, Movimento Educação para Todos, PROMEDLAC V, e Relatório Delors, bem como o contexto em que ocorreu a preparação para a Assembleia Nacional Constituinte, que definiria a aprovação da Constituição de 1988, e a elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/1996. São alguns dos movimentos e ações empreendidas nas décadas de 1980 e 1990, que impulsionaram grande parte das ações e propostas educacionais que permanecem ativas. O estudo dos aspectos norteadores da neoliberalização da educação nacional embasou o estudo de artigos que resultaram da VI CBE, realizada no ano de 1991. As reflexões empreendidas indicam o posicionamento de estudiosos e educadores nacionais, quanto às ideias propagadas nesse período, que caracterizaram uma nova concepção de educação, direcionada à formação de cidadãos adaptados às necessidades do mercado capitalista. Conclui-se que os educadores brasileiros não estavam alheios às investidas do neoliberalismo, já que alguns simpósios demonstraram a resistência e a crítica a esse modelo político-econômico. Ao mesmo tempo, germinavam propostas convergentes ao ideário neoliberal de formação, propagado na Conferência de Jomtien. Prevaleceu, no entanto, a percepção sobre a apropriação neoliberal de princípios como a descentralização, autonomia, qualidade, gestão democrática, entre outros, em voga no contexto da democratização do Estado Brasileiro, e que se transformaram em propostas e ações educacionais, implementadas a partir da década de 1990.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educação no Brasil. Décadas de 1980 e 1990. VI Conferência Brasileira de Educação.

PEREIRA, Tatiane Marina dos Anjos. **NEOLIBERALISATION OF EDUCATION: THE POSITIONING OF BRAZILIAN EDUCATORS IN VI BRAZILIAN CONFERENCE OF EDUCATION.** 156 f. Master's Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2012.

ABSTRACT

The reason for the present study is guided in the process of neoliberalisation of Brazilian education and the implications of neo-liberal discourse on the principles and purposes that govern the educational proposals force. In order to understand this process, outlined with the objective to reflect on the positioning of scholars and Brazilian educators in relation to the proposals of formation, published in the 1990s, especially in the VI Conference of Brazilian education. The bibliographic analysis of authors as Arelaro; Dourado; Frigotto; Gentili; Harvey; Hobsbawm; Lombardi; Neves; Oliveira; Saviani; Shiroma, Moraes and Evangelista; among others, contributed to a reflection on the politico-economic context in which it consolidated the educational model endorsed by neo-liberalism. We have evaluated, thus, the propositions educational evidenced in Jomtien Conference, Movement Education for All, PROMEDLAC V, and Delors Report, as well as the context in which it occurred the preparation for the National Constituent Assembly, which would define the approval of the Constitution of 1988, and the preparation of the project of the Law of Education Guidelines and Foundations, LDB/1996. Are some of the movements and actions undertaken in the 1980s and 1990s, which fostered great part of the actions and educational proposals that remain active. The study of guiding aspects of Ivorian national education based the study of articles that resulted from VI CBE, held in the year 1991. The reflections undertaken indicate the positioning of scholars and educators national, as the ideas propagated in this period, which marked a new conception of education, directed the formation of citizens adapted to the needs of the capitalist market. It is concluded that the Brazilian educators were not extraneous to the onslaught of neoliberalism, as some symposia have demonstrated the resistance and the criticism of this model political-economic. At the same time, proposals would germinate converging to the ideology of neoliberal training, propagated the Jomtien Conference. Prevailed, however, the perception about the ownership of neo-liberal principles such as decentralization, autonomy, quality, democratic management, among others, in vogue in the context of democratisation of the Brazilian State, and which have been turned into proposals and educational actions, implemented from the 1990s.

Keywords: Neoliberalism. Education in Brazil. 1980s and 1990. VI Brazilian Conference of Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Centralidade na educação básica: interesses e argumentos que unificam.....	58
Quadro 2:	Artigos do eixo “Escola Básica” (VI CBE/1991).....	95
Quadro 3:	Artigos do eixo “Estado e Educação” (VI CBE/1991).....	96
Quadro 4:	Artigos do eixo “Trabalho e Educação” (VI CBE/1991).....	97
Quadro 5:	Artigos do eixo “Sociedade Civil e Educação” (VI CBE/1991).....	98
Quadro 6:	Artigos do eixo “Universidade e Educação” (VI CBE/1991).....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC	–	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
AEC –	–	Associação de Educação Católica do Brasil
AECSE	–	Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education (França)
AID	–	Associação Internacional de Desenvolvimento
ALN	–	Aliança Libertadora Nacional
AMGI	–	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
ANC	–	Assembleia Nacional Constituinte
ANDE	–	Associação Nacional de Educação
ANDES	–	Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior
ANDES-SN	–	Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior
ANPAE	–	Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação
ANPED	–	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANPEd	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	–	Ação Popular
BIRD	–	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	–	Banco Mundial
CBE	–	Conferência Brasileira de Educação

CEDEC	–	Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
CEDES	–	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	–	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIADI	–	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CGT	–	Comando Geral dos Trabalhadores
CINVESTAV	–	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México)
CNBB	–	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEC	–	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNTE	–	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPB	–	Confederação dos Professores do Brasil
CUT	–	Central Única dos Trabalhadores
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	–	Educação a Distância
EUA	–	Estados Unidos da América
FASUBRA	–	Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FENEN	–	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FENOE	–	Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FGTS	–	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FMI	–	Fundo Monetário Internacional

IES	–	Instituto de Ensino Superior
IFC	–	Corporação Financeira Internacional
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
MR-8	–	Movimento Revolucionário 8 de Outubro
NEBAs	–	Necessidades Básicas de Aprendizagem
NSE	–	Nova Sociologia da Educação
OAB	–	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	–	Organização não Governamental
ONU	–	Organização das Nações Unidas
OREALC	–	Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe
PCB	–	Partido Comunista Brasileiro
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	–	Produto Interno Bruto
PMDB	–	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POLOP	–	Política Operária
PPP	–	Projeto Político-Pedagógico

PSDB	–	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	–	Partido dos Trabalhadores
SAPs	–	Programas de Ajuste
SBPC	–	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF	–	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
UBES	–	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNE	–	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VPR	–	Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
2.	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO DO FINAL DO SÉCULO XX	19
2.1	Década de 1980: o processo de neoliberalização no Brasil	39
2.2	Década de 1990: a unificação das prerrogativas neoliberais para a educação nacional.....	49
3.	PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI.....	61
4.	CBE: POSICIONAMENTO DE EDUCADORES BRASILEIROS FRENTE AO IDEÁRIO NEOLIBERAL	78
4.1	Neoliberalização da educação nacional: discursos incipientes.....	101
4.2	Princípios e propostas neoliberais para a educação: argumentos convergentes	118
4.3	A educação brasileira na perspectiva neoliberal: argumentos divergentes	126
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS.....	147

1 INTRODUÇÃO

Durante a graduação em Pedagogia e ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, tive contato com conteúdos das áreas de gestão escolar e políticas públicas, que propiciaram a compreensão de que a educação está imbuída de transformações e prerrogativas sociais, políticas, culturais e econômicas, sendo influenciada e, ao mesmo tempo, incidindo sobre tais aspectos ao longo da história. Isto moveu minhas primeiras investigações sobre o contexto em que as políticas educacionais brasileiras foram instituídas, consolidando o interesse em entender como as orientações político-econômicas se expressam em propostas educacionais em vigor.

Desde então, as reflexões que tenho empreendido sobre os rumos educacionais foram pautadas pela análise do contexto histórico que circundou as principais proposições para a educação brasileira. Deste prisma, o presente estudo foi impulsionado, primeiramente, pela leitura de obras de Dermeval Saviani, determinantes à compreensão da relação entre educação e sociedade, nos diversos âmbitos que a configuram, especialmente no tocante às relações sociais de trabalho.

Ao escrever o livro “Escola e Democracia”, em 1983, Saviani (1984) explicita essa ligação, assinalando que a luta pela democratização e universalização do ensino reavivou a compreensão de que a educação constitui um ato político, o que ressignificaria o discurso de que a escola não se organiza, pura e simplesmente, como espaço técnico-pedagógico, concepção difundida no período da Ditadura Militar.

As reflexões de Lombardi (2005) sobre a atualidade e a coerência das ideias marxistas no universo pedagógico também contribuem para a perspectiva histórica que orienta esta pesquisa, no tocante às prerrogativas político-econômicas da arte de educar:

Como sou contrário ao entendimento da educação como uma dimensão estanque e separada da vida social, parto do pressuposto de que não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos

movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classes. Com isso estou a afirmar que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que a transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens (LOMBARDI, 2005, p.4).

Na essência, o empreendimento deste estudo está condicionado à análise dos princípios que nortearam os debates na Conferência Brasileira de Educação de 1991, o que torna imperiosa a investigação do final do século XX, caracterizado por profundas mudanças políticas e econômicas, que culminaram em reformas e proposições educacionais, sob as bases do neoliberalismo.

Intitulado “A educação no contexto político-econômico do final do século XX”, o Primeiro Capítulo desta pesquisa desdobra-se, assim, em dois eixos de análise: o processo de neoliberalização na década de 1980 e a investida neoliberal nas proposições educacionais, intensificadas na década de 1990. Com base em estudos dos autores Arelaro (2000); Dourado (2001); Frigotto (1994; 2002; 2008; 2010a; 2010b); Gentili (1999; 2002); Harvey (2010; 2011); Hobsbawn (2009; 2010a; 2010b) Lombardi (2005); Neves (2000); Oliveira (2000; 2005; 2008; 2011); Saviani (1984; 1992; 2000; 2005a; 2005b; 2006; 2008; 2011); Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); Warde (1983), entre outros, refletiu-se sobre o contexto que impulsionou as propostas educacionais do referido período, condicionando a visão da educação como instrumento de propagação das políticas neoliberais.

Nesse cenário, o capital demanda um novo modelo de trabalhador, com habilidades flexíveis, direcionadas às novas condições de empregabilidade, que, somada ao desemprego estrutural, à informalidade e à precarização das condições de trabalho, caracterizam a reestruturação produtiva que marcou o período; são algumas das características da política capitalista analisadas no primeiro capítulo. Daí a importância em refletir sobre os aspectos da incidência política do capitalismo internacional na promulgação de leis e na proposição de ações afirmativas como a inclusão e as políticas públicas de combate à vulnerabilidade de grupos minoritários, que concorreram para a manutenção e para o fortalecimento do mercado capitalista.

Nessa perspectiva, empreendeu-se a análise da década de 1980, a qual prefigura a implementação das políticas neoliberais e da década de 1990, que as consolidam.

As implicações das modificações políticas, econômicas e sociais, que relegaram à educação a prerrogativa da equalização social, divulgaram um conceito de formação que se traduz na adaptação do indivíduo às necessidades do mercado capitalista; uma prévia do que seria a proposta da educação para o século XXI, explicitada no Relatório Delors (1998) e em outros documentos de agências nacionais e internacionais, os quais regulamentam as propostas educacionais atuais. Quais são os objetivos da educação escolar, explícitos e implícitos nos documentos e textos divulgados pelas instituições citadas? A análise de alguns desses princípios foi apresentada no Segundo Capítulo, pela tessitura das proposições educacionais para o século XXI, evidenciadas, especialmente, por Jacques Delors (1998).

Esse movimento de estudo faz-se necessário para compreender a concepção atual de educação, isto é, os efeitos dos discursos neoliberais sobre os princípios e finalidades que regem as propostas educacionais vigentes. Neste aspecto, Libâneo (2010, p. 4) pondera que, na educação, nos moldes neoliberais, não é interessante manter a “velha” escola, assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos e na formação das capacidades cognitivas. Segundo os pressupostos neoliberais, preparar o ser humano para a socialização torna-se a matriz da finalidade educativa. Intenta-se, portanto, evidenciar alguns dos mecanismos ideológicos pelos quais a prática neoliberal tem se firmado.

O Terceiro Capítulo, “CBE: Posicionamento de educadores brasileiros frente ao ideário neoliberal”, dedica-se ao estudo de artigos que resultaram da VI Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1991, visando identificar os principais discursos desenvolvidos nos cinco eixos da Conferência: Escola básica; Estado e educação; Sociedade civil e educação; Trabalho e educação; Universidade e educação.

Interessa-nos a compreensão sobre o contexto e o teor das discussões empreendidas pelos educadores brasileiros, quanto às ideias divulgadas na Conferência de Jomtien, em 1990, as quais, posteriormente, subsidiariam as orientações neoliberais para a educação, articuladas na Comissão Internacional

sobre a Educação para o século XXI (Delors, 1998), entre os anos de 1993 e 1996.

No Brasil, com o fim do Governo Militar, esse período caracterizou-se, também, pela rearticulação dos movimentos sociais em prol da educação pública, instigando a investigação sobre o dinamismo político-econômico que cerceou os interesses populares e difundiu o ideário neoliberal nos documentos que orientam a educação nacional. Ora, o desafio que se interpõe desde o final do século XX constitui-se, justamente, na proposição de meios que permitam resistir ao modelo educacional cunhado em interesses das classes dominantes.

Entretanto, como reagir a um discurso que se apresenta fundamentado nas ideias de liberdade, cidadania, democracia, equidade e respeito às diferenças? O estudo dos textos que resultaram da CEB/91 objetiva identificar indícios desse movimento de efetivação das propostas neoliberais.

Tendo em vista que a CBE reuniu um grupo renomado de educadores e estudiosos, cuja maioria continua ativa nas reflexões e pesquisas sobre a educação nacional, empreendeu-se a investigação sobre as temáticas trabalhadas durante a conferência, expostas nas coletâneas publicadas em 1992, a fim de contextualizar esse momento tão crucial na história da educação brasileira e responder aos seguintes questionamentos: as demandas neoliberais, difundidas nos documentos e proposições analisados nos primeiros capítulos da pesquisa, estavam presentes nos discursos incipientes da VI Conferência Brasileira de Educação? As discussões impetradas na CBE/91 indicam discursos convergentes ou divergentes, em relação à proposta neoliberal de educação?

Espera-se que o presente estudo contribua para investigações sobre as questões político-econômicas que impedem a oferta da educação pública, voltada à emancipação humana, intelectual, política, econômica e social dos indivíduos.

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO DO FINAL DO SÉCULO XX

Neste capítulo, retomar-se-ão fatores históricos determinantes para a compreensão do processo de neoliberalização da educação brasileira. Partimos do pressuposto de que a educação e as bases político-econômicas vigentes estão subordinadas e se constituem mutuamente.

Fazemos tal afirmação, tomando como referência Saviani (2006), que salienta o desafio em contextualizar a história da educação, segundo perspectivas econômicas, especialmente ao considerar a relação escola e sociedade. Neste sentido, o autor assinala a importância de pontuar o trabalho como princípio educativo:

É sabido que a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. À medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 2000, p.152).

Conforme Saviani (2000), na sociedade primitiva, educação e trabalho ocorriam de forma simultânea e comum, ou seja, sem grandes distinções entre os indivíduos. É na sociedade de classes, entretanto, que surge uma educação diferenciada; a escola torna-se o espaço educativo da classe dominante, em contraposição à educação geral da grande maioria da população, que advinha do próprio trabalho e da convivência social.

Essa distinção perdura e intensifica-se após a Primeira Revolução Industrial, no final do século XVIII, como assegura Ciavatta (2005). A “escola do trabalho”, no contexto liberal burguês, assume características de adaptação aos

padrões sociais da industrialização. A educação distingue-se, assim, entre dirigentes e trabalhadores, separando “[...] os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução” (CIAVATTA, 2005, p. 127).

A Primeira Revolução Industrial eclodiu no final do século XVIII, primeiramente na Inglaterra, tendo se alastrado, no século XIX, para países como Alemanha, Bélgica, Estados Unidos, França, Holanda, Itália e Japão. Usualmente, é caracterizada como resultado do incremento científico e da inovação tecnológica, aspectos que teriam viabilizado a expansão da capacidade de produção industrial e, conseqüentemente, a solidificação do sistema capitalista.

Hobsbawm (2010a) acentua, no entanto, que a expansão industrial do século XVIII não pode ser entendida como movimento que conduziu imediatamente à criação de um sistema fabril mecanizado, capaz de produzir em grandes quantidades e com custos muito baixos a ponto de não depender da demanda existente e ser capaz de criar seu próprio mercado.

Nesse período, verifica-se o início do processo de fortalecimento econômico, caracterizado pela prática de empresários e investidores particulares em comprar no mercado mais barato e vender no mais caro. A indústria têxtil, especialmente a produção de algodão, foi considerada a precursora na mecanização dos meios de produção, impulsionada, inclusive, pela escassez de mão-de-obra barata e eficiente. Trata-se, portanto, de um período marcado mais pelas mudanças sociais, que propriamente tecnológicas, visto que o fortalecimento da economia industrial implicou em aumento da população urbana e conseqüente empobrecimento (HOBSBAWM, 2010a).

O trabalho assume valor existencial, sujeito à lógica dicotômica do capital, que o desapropria da própria condição de atividade criadora para lançá-lo à esfera de gerador de capital:

É dessa relação social assimétrica que se constituem as classes sociais fundamentais: os proprietários dos meios e instrumentos de produção e os não-proprietários – trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver. Daqui é que surge o trabalho/emprego, o trabalho assalariado. Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso e de resposta às necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua

centralidade fundamental transforma-se em valor de troca com o fim de gerar mais lucro ou mais capital. [...] Os trabalhadores, eles mesmos, tornam-se uma mercadoria. Uma mercadoria especialíssima, pois é a única capaz de incorporar um valor maior às demais mercadorias que coletivamente produz (FRIGOTTO, 2002, p. 16-17).

Compreende-se, como salienta Frigotto (2002), que o princípio educativo do trabalho está relacionado à condição de atividade indispensável à criação da vida humana, tornando-se dever e direito do sujeito:

Um dever a ser aprendido, socializado, desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais. [...] Não se trata aqui de defender a exploração capitalista do trabalho infante-juvenil, que mutila e degrada a vida da infância e da juventude. Trata-se de educar a criança e o jovem para participar das tarefas de produção, de cuidar da sua própria vida e da vida coletiva e para partilhar de tarefas compatíveis com sua idade. Porém, o trabalho e a propriedade dos bens do mundo também são um direito, pois é por eles que os indivíduos podem criar, recriar e reproduzir permanentemente sua existência. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida [...] (FRIGOTTO, 2002, p. 15).

No texto “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório”, de 1868, Marx (2004, p. 67) faz considerações importantes sobre a formação do indivíduo, na perspectiva da relação educação e trabalho, ao analisar o contexto educacional que se configurava em meio ao trabalho infantil. Contrapondo-se à justificação do “ser produtivo”¹, expõe a preocupação em prover, no âmbito educacional, antídotos que possibilitem ao indivíduo resistir ao sistema social que reduz o trabalhador a mero instrumento de acumulação do capital e os pais em mercadores, cujos filhos são cedidos como escravos.

Analisando-se a realidade econômica da segunda metade do século XIX, período em que o referido texto foi elaborado, é compreensível a importância da

¹Marx (2004, p.67) caracteriza o ser humano produtivo como o trabalhador que está subjugado à lei da natureza, segundo a qual, na lógica capitalista, todo aquele que come deve trabalhar e prover o seu sustento, utilizando não somente o cérebro, mas também as próprias mãos.

discussão sobre o trabalho de crianças e jovens² e a oferta da educação, por se tratar de uma realidade comum no período de fortalecimento do capitalismo e do próprio movimento de industrialização, como destacam Costa e Calvão (2002).

É, portanto, um elemento essencial na compreensão do trabalho como princípio educativo, à medida que se insere em uma realidade de exploração da mão-de-obra infantil e, ao mesmo tempo, expropriação da capacidade intelectual do trabalhador, cujas atribuições não supõem o planejamento de suas ações, conforme delimita a divisão social do trabalho, na perspectiva capitalista:

A divisão social do trabalho faz com que a actividade intelectual e material, o prazer e o trabalho caibam em partilha a indivíduos diferentes, e tem, entre outras consequências nefastas para o trabalhador, a oposição entre riqueza e pobreza, depois entre saber e trabalho. Este antagonismo entre a riqueza que não trabalha e a pobreza que trabalha para viver faz surgir, por sua vez, uma contradição ao nível da ciência: o saber e o trabalho separam-se, opondo-se o primeiro ao trabalho como capital ou como artigo de luxo do rico (DANGEVILLE, 1976, p. 11).

Na segunda metade do século XIX, no período que marca a Segunda Revolução Industrial, caracterizada pela produção de corte taylorista/fordista, a divisão social do trabalho intensifica-se. Caracterizada pelo desenvolvimento tecnológico e pela utilização de novas fontes de energia como a eletricidade e o petróleo, a Segunda Revolução Industrial acirrou a concorrência entre os países, movimentando a busca por matérias-primas, setores de investimento e mercados de consumo mais promissores, o que impulsionou e fortaleceu o capital privado.

A consolidação do capitalismo mundial e da formação social burguesa, no século XIX, solidificou a ideia de que o crescimento econômico se atrelaria à competição da livre iniciativa privada e ao sucesso em barganhar produtos baratos e vendê-los por preços exorbitantes. Isto significou o fortalecimento da

²Nesse período histórico, em meados do século XIX, o trabalho infantil foi instituído pelo capitalismo e aceito socialmente. Não amiúde, embora fosse uma prática corriqueira no trabalho fabril, Marx (2010) opõe-se veementemente à exploração capitalista do trabalho infantil, refletindo sobre as consequências disso para o desenvolvimento humano, como evidencia o trecho extraído da obra *O Capital*, que versa sobre os resultados imediatos da produção mecanizada sobre o trabalhador: “A obliteração intelectual dos adolescentes, artificialmente produzida com a transformação deles em simples máquinas de fabricar mais-valia, é bem diversa daquela ignorância natural em que o espírito, embora sem cultura, não perde sua capacidade de desenvolvimento, sua fertilidade natural” (MARX, 2010, p. 457).

Revolução Industrial Inglesa, em detrimento da Revolução Política Francesa, caracterizada pelas revoluções de 1848.

Segundo Hobsbawn (2010a), a publicação do Manifesto Comunista, de Marx e Engels, em 1848, é um dos marcos dos movimentos revolucionários que se propagaram pela Europa na metade do século XIX. Hobsbawn (2010a, p. 187) afirma que “nunca houve nada tão próximo da revolução mundial com que sonhavam os insurretos do que esta conflagração espontânea e geral”. Segundo o autor, as revoluções de 1848 angariaram a alcunha de revolução política não somente porque mobilizaram classes e povos distintos, mas especialmente porque se configuraram em meio ao insurgimento dos trabalhadores pobres das principais cidades da Europa Ocidental e Central, visando derrubar os antigos regimes e instituir uma nova sociedade e um novo Estado, socialista e democrático.

Contudo, a “Primavera dos Povos” sucumbiu frente à Revolução Industrial, configurando o “avanço da economia do capitalismo industrial em escala mundial, da ordem social que ele representou, das ideias e credos que pareciam legitimá-lo e ratificá-lo: na razão, na ciência, no progresso e no liberalismo” (HOBSEBAWN, 2009, p. 23).

O texto de Marx, “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório”, de 1868, foi elaborado, portanto, em meio ao arrefecimento das lutas proletárias. A concepção de educação apresentada por ele buscava alternativas ao trabalho infantil, utilizando um direito defendido pela própria burguesia que, em meio ao desenvolvimento científico e tecnológico, necessitava de mão-de-obra mais qualificada. Sobre isso, pondera Manacorda (2010):

É preciso esclarecer logo que ele não pensa absolutamente numa instrução profissional de crianças destinadas a funções subalternas nem uma instrução pluriprofissional ou “instrução profissional universal”; esta, de fato, lhe parece uma “proposta predileta dos burgueses” que, longe de resolver os problemas da formação do homem, não resolve sequer os problemas do mercado de trabalho (MANACORDA, 2010, p. 358).

Segundo Manacorda (2010), a compreensão educacional de Marx transcendia a instrução profissional ministrada nas escolas politécnicas e agrônômicas da França e da Inglaterra, por exemplo, ancorando-se na ideia de

uma educação que unisse as matrizes instrução e trabalho, proporcionando a todos, indistintamente, oportunidades e conhecimentos análogos; visava, assim, “[...] tanto um conhecimento da totalidade das ciências, como as capacidades práticas em todas as atividades produtivas [...] uma formação de homens total e onilateralmente desenvolvidos” (MANACORDA, 2010, p. 359). É o que evidencia o texto de Marx (1968):

Por educação entendemos três coisas: educação intelectual; educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares de diversos ramos industriais. À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. [...] Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática (MARX, 2004, p. 68).

Compreende-se a formação educacional apresentada por Marx (1978, 2004) como um movimento de luta e resistência, que ultrapassava o modelo de educação formal, como assinala Ramos (1996), propondo uma educação tecnológica que viabilizasse o aprimoramento das bases científicas do trabalho empreendido e que não fosse restrita ao aperfeiçoamento técnico, necessário à qualificação profissional e requerido pela burguesia empresarial.

Além disso, a proposição de Marx (2004) quanto à educação informal questionava a inaptidão do Estado em promover uma educação popular que permitisse ao trabalhador se desvencilhar da “influência do Estado e da Igreja” (MARX, 2004, p.102). Em meio ao fortalecimento da burguesia europeia, exigir que o Estado promovesse a educação igualitária significava restringi-la à “educação modesta dada pela escola pública”, o que inviabilizava uma formação popular que concorresse para a emancipação humana. Trata-se, portanto, de uma discussão que abrange os objetivos educacionais e não somente os métodos ou espaços escolares.

Ademais, como ressalta Kuenzer (1989, p.11), a formação do homem configura-se em meio à produção e as relações de produção, na contradição de

um processo que ora educa, ora deseduca, alternando momentos de “qualificação e desqualificação e, por isso, de humanização e de desumanização”.

[...] a pedagogia capitalista, ao mesmo tempo que objetiva a educação do trabalhador que, ao vender a sua força de trabalho como mercadoria, se submete à dominação exercida pelo capital, educa-o também para enfrentar essa dominação. À medida que esse trabalhador aprende a fazer frente às formas de disciplinamento impostas pelo capital, este vê-se forçado a rever seus modos de ação, criando novas formas de dominação. É no bojo desse processo pedagógico, o qual permeia as relações de produção, que vão sendo gestadas novas formas de organização do trabalho, novos padrões de relação, novas exigências de qualificação, novas ideologias (KUENZER, 1989, p.11).

Neste contexto, compreende-se que a educação não pode ser concebida senão na dinâmica que se estabelece entre o indivíduo, o capital, o Estado e os modos de produção. Isto significa, como ressalta Warde (1983), que é preciso considerar, de um lado, as relações humanas e sociais que configuram o processo de produção e, de outro, as forças produtivas, caracterizadas pelas relações estabelecidas entre o homem e a natureza, mediadas por instrumentos, técnicas e conhecimentos.

Conforme Warde (1983), as sociedades de classes típicas do processo capitalista caracterizam-se não somente pela cisão entre o trabalhador e os meios de produção, por meio da ingerência do não trabalhador (proprietário que se apropria do excedente do trabalho), mas também pela perda do controle técnico dos meios de produção por parte do trabalhador. É, pois, no campo das relações sociais de produção que a divisão de classes se estrutura, ou seja, as classes são definidas de acordo com a posição que ocupam no processo produtivo (WARDE, 1983, p. 41):

O “lugar” que ocupa no processo de produção, conseqüentemente, as relações que mantém com as outras classes, determinam em cada classe uma forma específica de captar e explicar a realidade; de intencionalizá-la, no duplo sentido, de ter interesses – intenções em relação a essa realidade e de estar sempre referida à realidade exterior que a envolve (a classe oposta no processo produtivo e a sociedade como um todo) (WARDE, 1983, p. 44).

A dinâmica exposta por Warde (1993) está relacionada ao campo ideológico, enquanto expressão livre, real e consciente dos interesses de uma determinada classe. Nas relações capitalistas, a ideologia da classe dominante prima pela conservação das estruturas de exploração e dominação.

Para Chauí (2008), o conceito de ideologia está relacionado ao ideário histórico, social e político que oculta a realidade, certificando a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado (CHAUÍ, 2008, p. 109).

Nesse sentido, os modos de organização do trabalho, entre os quais o fordismo e o taylorismo³, exprimem a eficiência do sistema capitalista em conceber e propagar novas ideologias, instituindo mudanças no comportamento e na vida dos indivíduos, em conformidade aos interesses das classes dominantes. Gramsci sinaliza este aspecto na obra “Americanismo e Fordismo”, ao afirmar que “[...] todas as mutações dos modos de ser e viver ocorreram por coerção brutal, através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade” (GRAMSCI, 2008, p. 64).

³Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Thomas Henry Ford (1862-1947) são americanos e conhecidos por revolucionarem os processos de trabalho industrial, criando modos peculiares de organização que seriam adotados mundialmente, os quais são denominados, respectivamente, taylorismo e fordismo. Taylor trabalhava em uma indústria metalúrgica; enquanto Ford fundou, em 1903, a Ford Motor Company, que sempre esteve entre as mais bem-sucedidas produtoras de automóveis, em nível mundial (PINTO, 2007).

O taylorismo firma-se na ideia de que o aumento dos lucros ocorre na proporção da produtividade de cada operário. A análise de que o tempo despendido pelo trabalhador entre uma atividade e outra representava em perda de produtividade culminou na subdivisão das atividades em inúmeras tarefas simples, maximizando o controle do tempo de produção. Além disso, as bases da Administração Científica proposta por Taylor compreendem, também, a divisão administrativa do trabalho industrial, isto é, à divisão do trabalho operário seguir-se-ia a subdivisão das funções administrativas; os sujeitos não detêm todo o conhecimento sobre o processo produtivo; passa-se a valorizar pessoas com conhecimentos especializados relacionados, unicamente, à atividade desenvolvida ou gerenciada. A divisão do trabalho permite, assim, que a produção industrial abdique da motivação, da criatividade e dos conhecimentos do trabalhador para ancorar-se em funções simples e mecânicas, medidas pela produtividade individual, em função do tempo determinado para cada função. Em síntese, a divisão do trabalho, proposta no Taylorismo, implica em racionalização do tempo de cada atividade e padronização da forma de execução das tarefas, facilitando o treinamento dos trabalhadores, que já não carecem de profundo conhecimento técnico, nem de experiência (PINTO, 2007).

Enguita (1991), ao analisar a desqualificação do trabalho, oriunda da divisão do trabalho, da mecanização e da automatização da produção, afirma:

O taylorismo propõe-se a deslocar a ênfase do ofício para a tarefa, quer dizer, para os componentes mais detalhados em que pode decompôr-se um processo produtivo. [...] um trabalhador pode realizar centenas de milhares de vezes ao dia uma série de tarefas que não duram mais que alguns segundos ou uns poucos minutos, o que dá como resultado uma jornada de trabalho monótona, rotineira, cansativa, carente de interesse, alienante e embrutecedora. [...] A mecanização e a automatização representam um caminho paralelo que conduz ao mesmo lugar. Em suas primeiras formas, puramente instrumentais, a máquina exige uma maior qualificação do trabalhador. Porém, à medida que em que a máquina não somente executa as ordens do operário, mas em que contém e incorpora em si mesma a informação, o trabalho desqualifica-se. Em primeiro lugar, porque a máquina realiza tarefas que já não são realizadas pelo trabalhador, nem este tem que saber realizá-las; [...] em segundo lugar, porque a máquina, particularmente na fase de automatização, carrega já incorporadas capacidades, conhecimentos e habilidades que antes eram exigidas do

trabalhador. [...] A divisão do trabalho e a mecanização complementam-se e reforçam-se mutuamente. É justamente porque um processo produtivo foi desagregado em tarefas simples que se pode introduzir uma ou várias máquinas que realizam algumas delas. E, de forma inversa, somente com a introdução da maquinaria, com seu ritmo constante, é possível realizar o sonho – ou o pesadelo – tayloriano de uma administração exata do tempo e dos movimentos do operário, sem a onerosa e problemática necessidade de colocar um capataz e um cronometrador atrás de cada um. Por isto, a verdadeira materialização do taylorismo é o fordismo, isto é, o trabalho em cadeia (ENGUITA, 1991, p. 233-235).

O Fordismo é formulado em meio à propagação das inovações tecnológicas e organizacionais, entre as quais, o taylorismo; a ideia central é a padronização dos produtos que, fabricados em larga escala, têm os custos reduzidos. Assim, o baixo custo amplia as vendas e os lucros, permitindo aumentar o salário dos trabalhadores e impulsionar o mercado consumidor. O Fordismo também envolve a divisão organizacional do trabalho (taylorismo), potencializando-a, porém, na produção em série, na qual o trabalho automatizado percorre todas as fases de produção; utiliza-se um mecanismo de transferência (trilho, esteira ou conjunto de ganchos) entre os postos de trabalho, de modo que o trabalhador não se desloque para cumprir sua tarefa. A racionalização taylorista visava controlar o ritmo e a produtividade do trabalhador pela cronometragem do tempo de execução de determinada tarefa; já no modelo fordista, a automatização da fabricação objetiva controlar ainda mais o tempo do trabalhador, que deve se adequar ao ritmo imposto pela máquina. Ambos os modelos promoveram a uniformização e a simplificação da atividade fabril, de modo a condicionar o trabalho ao uso da máquina; em relação ao trabalhador, impede-se a possibilidade de abstrair conceitos técnicos e científicos do processo industrial, pensar sobre a atividade executada, propor mudanças, exercer a criatividade ou obter experiências profissionais significativas (PINTO, 2007).

De acordo com Neves (2000), o fordismo desenvolveu-se, no Brasil, em consonância ao modelo desenvolvimentista, próprio dos processos tardios de industrialização, que se caracterizam pela dependência do capital internacional; pela monopolização do Estado quanto aos mecanismos de acumulação e valorização do capital; e pela emergência de uma burguesia industrial, incapaz de implementar um projeto hegemônico.

Alencar, Ramalho e Ribeiro (1981) argumentam, ainda, que o processo nacional de industrialização se desenvolveu, em primeira instância, subordinado à economia agroexportadora, sobressaindo-se a produção de bens de consumo leves como tecidos, roupas, calçados, alimentos, bebidas, etc. A descapitalização dos industriários brasileiros e a carência de matéria-prima impediam o desenvolvimento da indústria no setor de bens de capitais e, como resultado, dificultavam o avanço do capitalismo brasileiro. Visando equacionar a escassez de capital, matéria-prima, equipamentos e máquinas, elementos necessários ao bom rendimento das indústrias, tendia-se à exploração excessiva do trabalhador.

Da mesma forma, vislumbrando o controle da mobilização dos movimentos sociais urbanos, sobretudo sindicatos e partidos de oposição, o Estado corporativo buscou regular as relações sociais, harmonizando a exigência de reprodução da força de trabalho às necessidades mais urgentes do proletariado, ou seja, previdência social, saúde pública e, principalmente, educação. Consequentemente, a escola assume a prerrogativa do desenvolvimento, pois, nesse período, a legião de analfabetos brasileiros era um entrave ao progresso, como destaca Carvalho (1989). A escola é erigida, assim, como a principal forma de educação e instrumento de dominação, tornando-se o espaço de sistematização das habilidades e conhecimentos requeridos pela sociedade urbano-industrial (CARVALHO, 1989; SAVIANI, 2011; NEVES, 2000).

Nessa perspectiva, Saviani (2011, p. 22) afirma que “[...] se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola”:

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas,

obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam às qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 2011, p. 22-23).

Para Xavier (2007), as implicações pedagógicas da “bandeira da educação para o desenvolvimento” são evidenciadas no movimento dos Pioneiros da Escola Nova⁴, coevo ao processo brasileiro de industrialização. Na égide da reconstrução social e da autonomia nacional, a produção e o uso da ciência e da tecnologia tornaram-se proposições educacionais.

Vale ressaltar, nesse sentido, a teoria do capital humano. Saviani (2005b, 2006; 2008) e Frigotto (2010a; 2010b) acentuam que a compreensão da relação entre o processo econômico-social e a educação, embora já se fizesse presente na escola clássica liberal, foi sistematizada nos estudos de Theodore Schultz, na década de 1950. Professor do departamento de economia, na Universidade de Chicago, Schultz formulou a disciplina de Economia da Educação, tendo popularizado a teoria do capital humano, que embasaria a concepção produtivista de educação.

Entre os anos de 1950 e 1970, a “visão produtivista da educação” compromete-se em organizar a escola, segundo os princípios do taylorismo-

⁴A partir de 1930, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova efetivou uma luta consistente pela renovação da educação em favor da laicidade, obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, fazendo florescer os métodos da escola Nova. O movimento escolanovista, por sua vez, enfatizava o poder da escola e a crença em sua função de equalizadora social, utilizando os princípios da psicologia e da biologia para fundamentar um ensino centrado no aluno e na sua atividade criadora, como salienta Behrens (1999). Contraditoriamente, o ensino pautado na experimentação, no livre interesse do aluno em aprender, na estimulação e na interação com o professor e demais alunos, culminou por segregar ainda mais as camadas populares, uma vez que a despreocupação com a propagação da cultura produzida historicamente pela humanidade cedeu espaço à relativização do conhecimento científico. As discussões sobre a qualidade do ensino deslocaram-se da esfera política para o âmbito técnico-pedagógico, favorecendo a manutenção dos interesses capitalistas, movimento que Saviani (1984) denominou “recomposição da hegemonia da classe dominante” (SAVIANI, 1984, p.11-15).

fordismo, por meio da “pedagogia tecnicista”⁵. No Brasil, a Lei Nº 5.692 de 1971 evidencia claramente a proposta de transferir para a escola os mecanismos de objetivação do trabalho, característicos da produção fabril (SAVIANI, 2005b; 2008; FRIGOTTO, 2010a).

Saul (2004) sintetiza a teoria do capital humano utilizando um pensamento de Schultz (1961 apud SAUL, 2004), proferido no Encontro da Associação Americana de Economia, em 1961:

Os trabalhadores tornaram-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 possuíam valor econômico (SCHULTZ, 1961 apud SAUL, 2004, p. 258).

A educação é propagada, portanto, como investimento pessoal, que visa formar competências que resultarão em rendimentos ao próprio trabalhador e à nação, à medida que se institui uma relação de causalidade entre a qualificação do indivíduo e o desenvolvimento econômico.

Conforme Frigotto (2010a; 2010b), a teoria do capital humano foi assimilada, no Brasil, no contexto do nacional-desenvolvimentismo, sobretudo com Mário Simonsen⁶ que, entre 1960 e 1970, defendeu o acesso à escola como caminho para o desenvolvimento e a superação das desigualdades:

⁵“Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo, de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho” (SAVIANI, 2008, p. 381-382).

⁶Mário Henrique Simonsen iniciou a carreira política após o golpe de 1964, que depôs o presidente João Goulart. Nesse período, foi colaborador do Ministro do Planejamento, Roberto Campos. Em 1974, assumiu o Ministério da Fazenda e, posteriormente, no Governo de João Figueiredo, a Secretaria do Planejamento. Frigotto (2010b, p. 44-45) refere-se a Simonsen como um dos mais ilustres representantes da escola econômica neoclássica no Brasil, deixando como legado, na esfera educacional, além da disseminação da teoria do capital humano, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, para prover a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, conforme regulamentou a Lei N.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2010b, p. 44).

A teoria do capital humano rearticulou o papel da educação na recomposição do imperialismo capitalista, reduzindo-a a um fator de produção; utilizando tecnologia e metodologia adequadas (pedagogia tecnicista), o processo educacional resultaria em investimento capaz de gerar um novo tipo de capital (humano) que impulsionaria a modernização. Ignora-se, assim, a ideia de subdesenvolvimento, bem como as relações de poder que o determinam, relegando à educação a prerrogativa de potencializar a capacidade de trabalho dos indivíduos, consolidando a compreensão de que o trabalhador assalariado é remunerado na proporção de sua capacidade produtiva. O trabalho torna-se produtor de riqueza e não mais fonte de mais-valia, expropriada pelo capitalista. Destarte, a ideologia burguesa sobre o papel econômico da educação reduz o problema da desigualdade à qualificação dos indivíduos (FRIGOTTO, 2010a).

De acordo com Frigotto (2010a), a teoria do capital humano traduz-se na visão reducionista da educação que, ancorada na supremacia dos métodos e técnicas sobre os conteúdos, e na perspectiva da eficiência e da produtividade, conduz à desqualificação do processo educativo e à divisão técnica do trabalho escolar, nos mesmos moldes experimentados na racionalização do trabalho fabril.

Faz-se necessário, portanto, analisar o contexto em que se configuram as propostas pedagógicas do final do século XX, a fim de compreender as implicações do ideário neoliberal para a educação do século XXI. Neste prisma, investigar-se-ão, primeiramente, as mudanças políticas e sociais que delinearam as proposições educacionais do período em questão. Espera-se, assim, compreender o contexto que dinamizou a transição dos pressupostos tayloristas e fordistas de objetivação do trabalho para a flexibilização e diversificação, que

caracterizaram a organização da escola e o trabalho pedagógico, no final do século XX, como destaca Saviani (2005b).

Faustino (2006) introduz a reflexão acerca da conjuntura política, social e econômica, que influenciou os rumos educacionais nos países periféricos, expondo as modificações ocorridas na Inglaterra com as propostas desenvolvidas pelo governo Thatcher, a partir da década de 1970, e que favoreceram a aceitação das políticas neoliberais como algo novo e positivo.

A crise do capitalismo, no início da década de 1970, marcou o fim da “era de ouro” do capital e o declínio do chamado socialismo real⁷, somado ao “esgotamento do mais longo e bem-sucedido período de acumulação capitalista” (FRIGOTTO, 2010b, p. 64).

De acordo com Hobsbawm (2010b), a “era de ouro” do capital, em meados do século XX, foi um fenômeno mundial, embora a riqueza produzida jamais tenha chegado aos países periféricos. O autor ressalta aspectos como o aumento na produção de alimentos e de outros bens de consumo, assim como a expansão industrial, que cederam espaço a um novo mercado consumidor, aberto à grande parte da população, incluindo os trabalhadores assalariados.

Prevaleceu, no referido período, o que Harvey (2011a) denomina “liberalismo embutido”, conceito utilizado para referir-se à forma de organização político-econômica, pautada nas ideias de John Keynes⁸, em que o Estado passa a intervir na política industrial e a estabelecer padrões para o salário social dos trabalhadores. Algumas expressões desse movimento são o Estado de Bem-Estar Social⁹ e o Desenvolvimentismo, movimentos característicos, respectivamente, da Europa e Estados Unidos; e da América Latina.

⁷ Denomina-se “Socialismo real” ao sistema político, econômico e social, colocado em prática em países como a Rússia (ex-União Soviética) e a China, entre outras nacionalidades, que destoam da proposta socialista (socialismo ideal), cunhada nas ideias de Karl Marx e Friedrich Engels. A partir de 1980, a crise do socialismo real intensifica-se, motivada por aspectos como a planificação econômica e a ausência de democracia, expressa na existência de partido político único e nos privilégios de autoridades políticas. Além disso, a propagação do capitalismo provocou mudanças significativas nas aspirações da população mundial, que almejava vivenciar a liberdade individual e o poder de consumo, apregoados pelo capitalismo (HOBBSAWM, 2010b).

⁸ O economista e empresário John Maynard Keynes é o principal responsável pela sistematização de um modelo liberal, pautado na intervenção maciça do Estado, conhecido como *Welfare State*, Estado de Bem-Estar Social ou keynesianismo, praticado, especialmente, após o término da Segunda Guerra Mundial, no intuito de recuperar a economia dos países devastados pela guerra.

⁹ O Estado de bem-estar social ou *Welfare State* pauta-se em uma organização político-econômica que confere ao Estado a prerrogativa de organizar a economia, a vida social e a política,

A partir da década de 1960, o modelo firmado na intervenção maciça do Estado na economia, desgastou-se frente aos crescentes avanços tecnológicos, que reduziram a necessidade de grande contingente de trabalhadores, agravando os índices de desemprego. A perversa lógica do mercado, que sustentara as nações capitalistas, já não contemplava a grande massa populacional, causando danos ao orçamento estatal, como expõe Minto (2006):

Em muitos aspectos, as próprias consequências deste padrão de financiamento público da economia foram as responsáveis pela crise que viria posteriormente. O fundo público deu suporte a um crescente dinamismo econômico, já que o Estado investia na produção científica e tecnológica, subsidiava setores da indústria e da agricultura, além de oferecer uma espécie de salário indireto aos trabalhadores (saúde, educação, previdência social etc.), o que contribuiu para a qualificação de sua força de trabalho, tornando-a mais produtiva. Mas tudo isso foi se tornando um “peso” excessivo para as finanças dos Estados, na medida em que a população crescia e a economia se tornava mais produtiva e mais independente da mão de obra em larga escala, sobretudo na indústria (MINTO, 2006, p. 142)

No entanto, longe de significar o fracasso do modo de produção capitalista, a crise que se seguiu fez surgir um novo modelo político-econômico: o projeto do neoliberalismo¹⁰, que eclodiu sob as premissas do liberalismo clássico¹¹, visando

estabelecendo parcerias com empresas privadas e sindicatos, a fim de assegurar à população serviços públicos como saúde, educação, segurança etc. Este modelo de organização político-econômica desenvolveu-se especialmente na Europa, e foi combatido veementemente por Friedrich August von Hayek, propagador do neoliberalismo (HOBSBAWM, 2010b).

¹⁰O Neoliberalismo retoma alguns princípios liberais, mas enfatiza a necessidade de privatização das empresas e serviços estatais, bem como a globalização do capital. Anderson (1995, p. 9-10) assevera que o Neoliberalismo se configurou como “uma reação teórica e política ao Estado intervencionista e de bem-estar”, tendo sido articulado primariamente por Friedrich Hayek, com o texto *O caminho da Servidão*. Opondo-se às limitações dos mecanismos de mercado por parte do Estado, a nova proposta político-econômica de Hayek, apoiada por figuras ilustres do cenário econômico mundial como Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Lipman, entre outros, combatia veementemente o Keynesianismo e o solidarismo característico do Estado de bem-estar social, propondo um capitalismo mais rígido e livre de regras, como estratégia para salvaguardar a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, já que a desigualdade podia ser considerada um valor positivo e indispensável, pois asseguraria a prosperidade de todos. Vale ressaltar, entretanto, que as ideias de Hayek se consolidaram somente após a crise do capital, uma vez que as advertências sobre o perigo da regulação do mercado pelo Estado ainda não se faziam críveis, por causa do “sucesso” experimentado pelo capitalismo na época em que tais ideias foram gestadas, por volta de 1940 (ANDERSON, 1995, p. 9-10).

¹¹O liberalismo, segundo Stewart JR. (1988), pauta-se na ideia de um sistema político-econômico em que o conceito de liberdade está atrelado ao estado de direito, ou seja, à igualdade perante a lei, à garantia da propriedade privada dos meios de produção, à liberdade comercial e à livre concorrência, no intuito de impulsionar a produtividade e, consequentemente, a riqueza. Firma-se,

conter o avanço do socialismo e de seu programa geral de economia planificada e coletivização dos meios de produção (BOBBIO, 2005).

Holanda (1998) salienta que a política anti-intervencionista apresentava-se como caminho para o equilíbrio econômico pretendido pelos neoliberais. Além disso, a liberdade individual e social estaria condicionada à liberdade econômica:

A liberdade econômica é condição *sine qua non* para que haja outros tipos de liberdade. O mercado é um verdadeiro tabu onde nenhuma força pode mexer, nem mesmo para compensar as injustiças sociais por ele produzidas, porque ele se autoregula e se constitui no melhor método para acabar com as desigualdades. Todavia, na prática, o livre mercado é a forma mais perversa de produção da exclusão social (HOLANDA, 1998, p. 79)

Em meio à crise que circundava os países europeus, as promessas de equilíbrio do neoliberalismo mobilizaram o empenho de Margaret Thatcher (Inglaterra) e de Ronald Reagan (Estados Unidos) em reconfigurar a atuação do Estado, reduzindo drasticamente as políticas de bem-estar social e empenhando-se na privatização e na liberalização comercial, como estratégias de recomposição da hegemonia burguesa ou capitalista.

À medida que ocorre a adoção do neoliberalismo na Europa, sobretudo na Inglaterra, é possível depreender as consequências desse movimento no cenário internacional, uma vez que a globalização, materializada nesse período com total vigor, culminaria no alastramento das políticas neoliberais, em detrimento dos valores socialistas, sustentados, anteriormente, em grande parte do território europeu.

Segundo Faustino (2006), os países centrais, que sempre comandaram a economia internacional por meio do FMI¹² e do Banco Mundial¹³, produziram as

ainda, na proposição de Smith (2010), segundo o qual se deve assegurar a cooperação entre os povos e, ao mesmo, tempo, o cumprimento dos contratos comerciais, sem impor quaisquer restrições aos proprietários de meios de produção, já que a prosperidade econômica advém do trabalho livre, sem intervenção e regulação do Estado.

¹² O Fundo Monetário Internacional foi fundado em 1945 e tem sede em Washington, Estados Unidos. Tem como objetivo primordial assegurar o equilíbrio financeiro global, monitorando taxas de câmbio e a balança de pagamentos entre países, ou seja, as relações comerciais internacionais. Por se tratar de uma instituição financeira, o FMI não interfere diretamente nos programas educacionais. Entretanto, os financiamentos fornecidos reforçam os interesses dos seus investidores, no que concerne, principalmente, à mundialização do capital, o livre comércio e à reforma do Estado, subentendida nas medidas e condições dos empréstimos ofertados, que, em muitos casos, envolve projetos ou políticas educacionais.

¹³ O Banco Mundial, com sede em Washington, Estados Unidos, foi fundado em 01 de julho de

reformas propostas pelo neoliberalismo, endossando o argumento de que esse era o caminho para a democracia e para a retomada do crescimento econômico. Propagaram-se, assim, as propostas neoliberais:

[...] a privatização (transferência de patrimônio e ativos públicos produzidos pelo Estado para empresas privadas), a desregulamentação e a liberalização das economias, a elevação das taxas de juros e o rebaixamento de impostos sobre rendimentos altos, a flexibilização dos mercados com abertura ao capital estrangeiro e internacionalização do mercado interno, a criação de maciças taxas de desemprego e ataque às legislações trabalhistas para rebaixar os salários, enfraquecendo as organizações sindicais e a diminuição das responsabilidades do Estado com as questões sociais (FAUSTINO, 2006, p. 114).

Frigotto (2008), por sua vez, garante que a investida neoliberal se firma na crença de que as relações capitalistas configuram a única forma de subsistência das relações sociais. Assim, o Estado é responsabilizado por crises econômicas, pela ineficiência na prestação de serviços públicos e pelo privilégio das classes dominantes, enquanto o mercado e o setor privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Residem, nestas ideias, a justificativa para o Estado Mínimo, em que a atuação do Estado se restringe aos interesses de reprodução do capital. As orientações sobre a privatização da educação, no tocante ao Ensino Médio e Ensino Superior, além das áreas de saúde e segurança, expressam algumas atribuições do Estado, segundo os interesses neoliberais.

No campo educacional, como ressalta Gentili (2002), a tese da incapacidade estrutural do Estado em administrar as políticas sociais sugere que a crise de produtividade da escola está relacionada à centralização, à

1944, e é formado por cinco instituições: BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento); AID (Associação Internacional de Desenvolvimento); IFC (Corporação Financeira Internacional); AMGI (Agência Multilateral de Garantia de Investimentos); CIADI (Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos). Atua fornecendo financiamentos e empréstimos aos países. O dinheiro provém de quotas definidas e reguladas pelos países-membros, dando prioridade aos projetos de infraestrutura. É de praxe condicionar os empréstimos a exigências e reformas políticas, econômicas e educacionais. A partir de 1960, a educação tornou-se um dos focos do Banco Mundial, no intuito de promover os ajustes de interesse do capitalismo internacional. Atualmente, busca adequar um conjunto de políticas educacionais à atuação do Estado, promovendo reformas indispensáveis ao processo de acumulação mundial do capital. Além disso, enfatiza ações que promovem a formação profissional e, conseqüentemente, o desenvolvimento tecnológico, imprescindíveis à globalização.

burocratização das políticas educacionais e à má gestão dos recursos públicos, características do Estado Interventor.

No Brasil, o neoliberalismo encontrou espaço favorável com a queda da ditadura militar, harmonizando-se aos princípios da democracia e do acesso aos direitos sociais universais, sobretudo no que concerne à universalização do ensino, necessária à manutenção e desenvolvimento da produção capitalista. Obviamente, as contradições desse modelo econômico só se tornaram conhecidas após a implementação de grande parte de suas propostas.

Em meio à reforma que se firmava na Europa e nos EUA, os países precarizados, entre os quais o Brasil, tiveram suas economias nacionais devastadas pelo uso exacerbado de financiamentos com o capital externo. No caso brasileiro, a política capitalista neoliberal agravou intensamente os problemas sociais, ao invés de promover e assegurar os direitos fundamentais aos cidadãos.

Cabe destacar, ainda, a reconfiguração dos processos produtivos, realizada após a crise do capitalismo na década de 1970, quando o modelo de produção fordista é substituído pelo Toyotismo. A perspectiva de educação, herdada pelos sistemas educacionais das décadas de 1980 e 1990, está atrelada a tais projetos, tornando-se indispensável ajuizá-las.

O modelo toyotista foi elaborado, em meados do século XX, por Taiichi Ohno, engenheiro-chefe da Toyota Motor Company, montadora japonesa de automóveis. Visava atender a demanda do Japão, que contava com um mercado consumidor relativamente modesto, com o agravante da escassez de matéria-prima, diferentemente da realidade econômica vivenciada pelos EUA desde o final da Segunda Guerra Mundial, período em que o taylorismo-fordismo foi efetivado. O toyotismo ou Ohnismo caracteriza-se, em primeira instância, pela flexibilização da produção e pela produção enxuta, ou seja, sem produção de excedentes para estocagem. Enquanto o modelo taylorista-fordista propalava a produção maciça de um único modelo de automóvel, a proposta de Ohno era oposta: consistia em fabricar modelos distintos, em pequenas séries e com baixos custos. Foi criado, portanto, para adaptar-se às condições mais adversas, motivo pelo qual se propagou com maior intensidade após a crise capitalista de 1970. Na concepção toyotista, o estoque de produtos significa excesso de pessoal e equipamento,

inviabilizando o conceito de “fábrica mínima” apregoado por Ohno, ou seja, a fábrica reduzida às suas funções. Estrutura-se na produção *just in time*, método *kan ban* e autonomia da produção. A autonomia consiste em um mecanismo que suspende, automaticamente, o processo produtivo, ao detectar falhas na produção, impedindo, assim, a fabricação de peças com defeito; isso possibilita que um único funcionário comande várias máquinas, um dos contrapontos ao modelo taylorista-fordista; o método *kan ban*, inspirado na prática de reposição de estoques de supermercados norte-americanos, consiste na inversão do processo produtivo, partindo do cliente para o manuseio da matéria-prima, ou seja, o trabalhador do posto posterior abastece seu setor com as peças do posto de trabalho anterior que, por sua vez, incrementa a produção na medida da reposição dos produtos vendidos, integrando o controle de qualidade às tarefas de produção de cada setor, aspectos totalmente avessos ao modelo taylorista-fordista, em que se produz em larga escala, sem que haja preocupação com a venda do produto final; o *just in time* refere-se à precisão do método *kan ban*, ou seja, ao regime encomenda-produção-entrega (CORIAT, 1994; PINTO, 2007).

Além das diferenças metodológicas, como o sistema de rebaixamento dos estoques de matéria-prima e das práticas de autonomia, como o *kan ban*, o sistema toyotista demonstrou-se extremamente eficaz quanto à flexibilização da organização produtiva, canalizando as tensões entre trabalhadores e empresários por meio da valorização e envolvimento do trabalhador no processo produtivo, utilizando os conhecimentos e as habilidades dos empregados em favor da acumulação capitalista (PINTO, 2007).

Saviani (2008, p. 429) assinala que tal reorganização do sistema de produção conferiu novo significado à educação escolar dos trabalhadores, mediante a necessidade de formar indivíduos flexíveis e polivalentes, com domínio dos conhecimentos gerais e abstratos, especialmente a matemática. Conservaram-se, assim, os pressupostos da teoria do capital humano, ratificadas na ideia de que a educação deve corresponder às necessidades do sistema capitalista e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento e manutenção.

Nesse contexto, julgou-se pertinente apresentar alguns aspectos da incidência política do capitalismo internacional na promulgação de leis e na

proposição de ações afirmativas que concorreram para a manutenção e o fortalecimento do mercado capitalista, nos moldes neoliberais. Analisar-se-ão, portanto, a década de 1980, que prefigura a implementação das políticas neoliberais e a década de 1990, que as consolidam.

Doravante, o estudo firmar-se-á na análise sobre a conformação dos ideais do sistema produtivo capitalista às propostas e reformas educacionais brasileiras, acompanhando, entretanto, as novas diretrizes neoliberais que, embora, mantenham ativos inúmeros aspectos da formação flexível, oriunda do modelo toyotista, também prescrevem novas exigências à formação do trabalhador e, conseqüentemente, à função social da escola pública.

2.1 Década de 1980: o processo de neoliberalização no Brasil

No cenário internacional, a década de 1980 marcou a intensificação dos intercâmbios intrarregionais, sobretudo na Europa e no Sudeste Asiático, delineando o rápido crescimento do comércio internacional, como aponta Chesnais (1996).

Entretanto, como ressalta Harvey (2011a), contrariando a ideia de que a neoliberalização traria a solução para a crise mundial de 1970, a “cura das economias doentes” não se concretizou. Embora tenham experimentado a queda da inflação e a alta nas taxas de juros, o alto índice de desemprego evidenciou o baixo desempenho econômico e a crescente desigualdade de renda, tanto na Inglaterra, quanto nos EUA.

Para Harvey (2011a), embora o neoliberalismo não tenha contribuído para o desenvolvimento econômico de todos os países que o adotaram com maior intensidade, seus princípios foram propagandeados pelo crescimento do Japão, da Alemanha Ocidental e dos chamados Tigres Asiáticos (Cingapura, Hong Kong, Coréia do Sul e Taiwan), os quais, assumindo as premissas neoliberais da abertura ao mercado global, intensificaram a concorrência internacional.

Harvey (2011a) utiliza o termo “neoliberalização” para contextualizar o processo de justificação da política neoliberal, mediante o desenvolvimento

econômico mundial. O autor demonstra que o processo, em si, pode ser considerado um sucesso, pois cumpriu a tarefa de salvaguardar os interesses das classes dominantes, restaurando o poder de elites dirigentes, a exemplo dos EUA e do Reino Unido, ou viabilizando a formação de classes capitalistas como ocorreu na China, Índia, Rússia, entre outros. Aos que sofreram com a desigualdade social, entretanto, pondera Harvey (2011a):

A crescente desigualdade social num dado território foi concebida como necessária para estimular o risco dos empreendedores e a inovação que conferissem poder competitivo e estimulassem o crescimento. Se as condições entre as classes inferiores pioraram, é que elas fracassaram, em geral por razões pessoais e culturais, na tarefa de aprimorar seu capital humano (por meio da dedicação à educação, da aquisição de uma ética de trabalho protestante, da submissão à disciplina do trabalho, da flexibilidade e de outras coisas desse tipo). Em suma, surgiram problemas particulares por causa da falta de vigor competitivo ou por deficiências pessoais, culturais e políticas. Num mundo neoliberal darwiniano, dizia o argumento, só os mais aptos devem sobreviver e de fato sobrevivem (HARVEY, 2011a, p.169).

No Brasil, a década de 1980 ficou conhecida como “década perdida”, em alusão ao “milagre brasileiro”¹⁴, período em que se divulgou um intenso crescimento econômico, apesar dos transtornos sociais causados pelo militarismo¹⁵.

¹⁴Período compreendido entre os anos de 1969 e 1973, no Governo Médici, caracterizado pela implementação de políticas econômicas, propostas pelo Ministro da Fazenda, Antonio Delfim Neto, que ocasionaram a queda das taxas de inflação, o crescimento do PIB brasileiro e a intensificação do comércio exterior (ALENCAR, RAMALHO e RIBEIRO, 1981; XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994).

¹⁵O Militarismo Brasileiro teve início com o Golpe Militar de 31 de março de 1964, que destituiu João Goulart. Encerrou-se em 15 de janeiro de 1985, com a eleição de Tancredo Neves. Entre os fatores que impulsionaram a tomada do poder pelos militares brasileiros, destacam-se: o custo de vida elevado, que incrementava a insatisfação da população e agravava a instabilidade política, marcada por sucessivas greves e manifestações de movimentos políticos e sociais; o apoio da classe média brasileira e dos EUA, pois temiam que o socialismo fosse instaurado no Brasil, já que os grupos políticos de cunho socialista se fortaleciam no cenário nacional. O período militar ficou marcado por medidas controversas como a cassação dos direitos políticos de grupos oposicionistas; censura aos Meios de Comunicação Social; forte repressão aos movimentos populares, com perseguição e tortura aos que se opunham ao regime, incluindo políticos, religiosos e artistas renomados; tutela sindical; o Bipartidarismo, caracterizado pela formação da ARENA, grupo político do Governo e o MDB, movimento de oposição controlado pelo Regime Militar; e pela aproximação dos EUA. Os presidentes no decurso do Militarismo foram: Castelo Branco (1964-1967); Costa e Silva (1967-1969); Junta Militar (31/8/1969-30/10/1969); Médici (1969-1974); Geisel (1974-1979); e Figueiredo (1979-1985) (XAVIER, RIBEIRO, e NORONHA, 1994).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) retomam a análise sobre os anos 1980, discutindo a crise econômica de 1979, quando o Brasil sofreu cortes intensos nas linhas de crédito estrangeiras, devido à elevação das taxas de juros e à recessão nos EUA.

A década de 1980 também foi marcada por mudanças significativas, movidas pelas reivindicações dos movimentos sociais e pela mobilização do mais variados setores da sociedade em favor das eleições diretas para cargos executivos. A Campanha “Diretas Já”¹⁶ foi a principal expressão dessa participação popular na vida societária brasileira.

Não obstante às lutas impetradas, vale ressaltar que as “velhas” lideranças políticas perpetuaram-se no poder, impedindo que as mudanças almejadas se efetivassem, inaugurando o que Minto (2006) denominou “transição de continuidade”, marcada pela legitimação de antigas políticas, ou seja, uma democracia de fachada, em que se ratificariam os círculos da miséria e a inacessibilidade à educação e à saúde, entre outros direitos sociais.

Essa “transição de continuidade” fica explícita na transição do governo militar para a Nova República (1985), em meio às incongruências entre uma realidade político-econômica em crise e as expectativas positivas que o processo de redemocratização inspirava. Apesar da frustrante eleição indireta de Tancredo Neves, em 1985, ter um novo governo civil representava uma conquista. Sua morte e a posse do vice, José Sarney, entretanto, teve efeito devastador, já que ele fazia parte do grupo político que suplantara a luta pelas eleições diretas (“Diretas Já”).

Além disso, como destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a Ditadura deixara como legado, entre outros malefícios, o desequilíbrio financeiro do setor público, inflação altíssima, dívidas interna e externa exorbitantes, o que favorecia o controle e a intervenção do FMI (Fundo Monetário Internacional), além da crescente pauperização da classe média, como também assinala Aranha (2006).

¹⁶No final de 1983 e início de 1984, o Brasil foi sacudido pela campanha “Diretas Já”, movimento que mobilizou grande parte da população e diversos setores da sociedade, representados por lideranças políticas, sindicais, religiosas e estudantis, exigindo o restabelecimento das eleições diretas para a presidência da República. A derrota no Congresso, embora frustrante, como destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), também significou o despertar da participação política do povo brasileiro.

Estes problemas não sofreram inflexão, apesar do “choque heterodoxo”, principal medida adotada nos planos de estabilização econômica, implementados no Governo José Sarney (1985-1990):

Os choques heterodoxos ocorridos na Argentina, em junho de 1985, e no Brasil, em fevereiro de 1986, constituem uma alternativa teórica e prática aos sucessivos fracassos das políticas ortodoxas de combate à inflação. No dia 28 de fevereiro de 1986 a inflação brasileira, que já alcançara um patamar de aproximadamente 350% ao ano, foi estancada por um choque heterodoxo, ou seja, pelo congelamento geral de preços, salários e da taxa de câmbio, e por uma reforma monetária que substituiu o desvalorizado cruzeiro pelo cruzado, que se pretendia forte e estável (PEREIRA; NAKANO, 1986, p 123).

O objetivo dessas medidas: troca da moeda nacional¹⁷, congelamento de preços e salários (arrocho salarial) e extinção da correção monetária, era aumentar o poder de consumo dos brasileiros e conter a inflação. Contudo, o entusiasmo da população, convocada a fiscalizar e denunciar os estabelecimentos comerciais que não cumprissem a tabela de preços, transformou-se em insatisfação, quando os setores produtivos se retraíram diante do controle exercido pelo Estado, diminuindo a produção e provocando o desaparecimento de bens de consumo nas prateleiras dos mercados nacionais; decorrentemente, o setor empresarial passou a cobrar um valor extra (ágio), acima da tabela nacional, para a comercialização dos produtos escassos, entre os quais, carne e leite.

O movimento de alto consumo, escassez de produtos e cobrança do ágio, somado aos gastos públicos desmedidos, provocou o fracasso dos planos econômicos do governo Sarney. Segundo Linhares (1990), a inflação de 57,4%, em 1986, alcançou o índice de 365,7% no ano de 1987; e 933,6%, em 1988.

¹⁷Os planos monetários do Governo Sarney empreenderam ao menos duas trocas da moeda nacional. Em 28 de fevereiro de 1986, o Cruzeiro é substituído pelo Cruzado, com corte de três zeros em relação à moeda anterior; em 16 de janeiro de 1989, novamente se cortam três zeros da moeda nacional, substituindo-a para Cruzado Novo. O aumento da inflação também impulsionaria a troca da moeda nos governos Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994). Assim, em 16 de março de 1990, a moeda nacional retorna ao Cruzeiro, sem corte de zeros. Em 01 de agosto de 1993, transforma-se em Cruzeiro Real, com novo corte de três zeros. Por fim, em 01 de julho de 1994, institui-se o Real, moeda nacional que permanece em vigor. Na última troca da moeda nacional, um real valia dois mil setecentos e cinquenta cruzeiros reais.

No entanto, as discussões que cercearam a promulgação da Constituição Federal de 1988 sobrepujaram a preocupação com a crise financeira. No afã de ratificar legalmente a democratização do Estado Brasileiro, os problemas econômicos ficaram em segundo plano. Exercer a cidadania era a palavra de ordem nesse período, marcando o embate entre as classes dominantes, especialmente os partidos políticos conservadores e o setor empresarial; e os movimentos sociais, representados por partidos políticos de esquerda, especialmente o Partido dos Trabalhadores (PT), além de associações educacionais e sindicatos.

Foi um período significativo, inclusive, no âmbito educacional, tendo se destacado por embates democráticos que ratificaram, além da força dos partidos de oposição, a articulação de entidades, instituições e eventos, que alavancaram as lutas pela melhoria da educação, entre os quais: Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior (ANDES, atual ANDES-SN); Associação Nacional de Educação (ANDE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Conferências Brasileiras de Educação (CBEs); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); revista da ANDE e os cadernos do CEDES, entre outros (MINTO, 2006; SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007; OLIVEIRA, 2000; NEVES, 2005).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toshi (2009), o esgotamento da Ditadura Militar iniciou o processo de retomada da democracia, delineada pela reorganização e pelo fortalecimento da sociedade civil que, aliados à sistematização de propostas políticas e educacionais por partidos de oposição, culminou na promulgação da Lei 7044/82, que extinguiu a profissionalização compulsória em nível de segundo grau.

A semente do engajamento social germinara entre os movimentos sociais que visavam ao aumento do controle público sobre as instituições do Estado; e, mesmo que tais anseios não tenham sido alcançados em plenitude, vale destacar que a exigência de um “sistema nacional de educação, proposta recorrente desde 1930”, como apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 40), tornou-se a principal reivindicação dos movimentos educacionais, inaugurando um novo ciclo

de discussões e de propostas acerca do direcionamento político-administrativo das escolas e universidades brasileiras.

Entretanto, a democratização do ensino, indispensável ao desenvolvimento neoliberal, descaracterizou a luta pela escola pública. As propostas e políticas educacionais, sempre atreladas às necessidades político-econômicas das classes dominantes, obscureceram a reflexão em torno dos objetivos norteadores da educação, tornando-se grande empecilho à formação de um sistema nacional de ensino, sobretudo quando se considera a ideia de descentralização:

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2008, p.428).

No que se refere à função da escola, nota-se a prerrogativa política que lhe foi auferida, conforme evidenciam as reivindicações dos movimentos em prol da educação (MINTO, 2006). Além da constituição orgânica de um efetivo sistema nacional de educação, já ressaltado, a concepção de educação pública e gratuita à educação era defendida como direito subjetivo, que devia ser assegurado pelo Estado.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) acrescentam, às exigências dos movimentos educacionais, requisitos como a melhoria da qualidade na educação; valorização e qualificação de professores, especialistas e demais funcionários; democratização da gestão em órgãos públicos de administração do sistema educacional; revisão das questões relativas ao financiamento educacional; ampliação da escolaridade obrigatória; e responsabilização do Estado pela oferta educacional dos alunos de zero a dezessete anos.

A importância do momento histórico em questão reside, portanto, na retomada da participação popular e, embora o conceito de participação seja utilizado constantemente como mecanismo de manobra das elites, ao longo do processo de “democratização” do Estado Brasileiro, há que se valorizar os embates patrocinados pelos grupos defensores da democratização do acesso à educação.

Outro aspecto importante, na década de 1980, relaciona-se às discussões sobre o projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), iniciadas em 1987. O projeto inicial, elaborado por Dermeval Saviani e apresentado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio (PMDB-MG) conferia maior visibilidade às reivindicações dos movimentos educacionais, como explicitam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007). No entanto, o texto foi modificado antes de ser apresentado, em 1988, pelo deputado Jorge Hage (PSDB-BA). Embora os movimentos educacionais permanecessem ativos nas discussões sobre a lei, prevaleceu o ajustamento da educação às demandas capitalistas, como acentua Saviani (2006):

É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara dos Deputados, se constituiu na referência para o projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2006, p. 50).

Simultaneamente, a sociedade civil mobilizava-se para acompanhar e participar das proposições para a Constituinte. Fávero (2005) ressalta que a preparação para a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) fomentou estudos relevantes sobre a educação nas constituições brasileiras, bem como a articulação dos setores público e privado.

De fato, a promulgação da Constituição de 1988 foi delineada em meio aos debates das correntes que buscavam mudanças mais efetivas no campo educacional. Dentre esses grupos, destacam-se aqueles que defendiam a priorização da qualidade do ensino público e o setor das instituições privadas, que lutavam por garantias constitucionais de manutenção e apoio financeiro.

Fávero (2005) cita o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito¹⁸ e os encontros da Federação Nacional dos

¹⁸“O fórum foi criado depois de muitas reuniões de entidades que se uniram para elaborar uma plataforma comum de defesa da escola pública. Quinze entidades nacionais constituíram essa instância: a Associação Nacional de Educação (ANDE); a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES); a Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE); a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES); a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF); a Confederação dos Professores do Brasil (CPB); a Central Única dos Trabalhadores (CUT); a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); a União

Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e das Escolas Confessionais como demonstrações da mobilização dos principais agentes do conflito na ANC.

Ao contrário dos movimentos em defesa da escola pública, que articularam um grupo coeso e reivindicações comuns, as instituições privadas não se posicionaram conjuntamente em todos os aspectos defendidos. A FENEN defendeu os interesses dos grupos empresariais leigos, enquanto as escolas confessionais assumiram posições próprias, sendo representadas pelas próprias entidades, como salienta Fávero (2005, p. 260): Associação de Educação Católica do Brasil (AEC); Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC); e Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC).

A questão referente à destinação de recursos públicos para a educação nacional constituiu um dos principais pontos de discórdia entre os defensores da escola pública e os representantes das instituições privadas. Nem mesmo entre os participantes do FENEN, havia consenso quanto à exclusividade de aplicação dos recursos. Em princípio, a ANDES propôs a abertura para o financiamento de atividades de pesquisa e cursos de formação docente em universidades particulares, o que foi rechaçado no decorrer dos encontros. Por fim, foram delineados alguns princípios gerais, como aponta Fávero (2005):

[...] a defesa do ensino público laico e gratuito em todos os níveis, sem nenhum tipo de discriminação econômica, política ou religiosa; a democratização do acesso, permanência e gestão da educação; a qualidade do ensino; e o pluralismo de escolas públicas e particulares. De acordo com as posições do Fórum, os princípios do sistema educacional devem garantir a liberdade de expressão e o respeito aos direitos humanos, visando o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica e de preparação para o trabalho. O Estado, nos âmbitos nacional, estatal e municipal, deve ser o responsável pela manutenção do ensino público, a cujo acesso todos devem ter direito (FÁVERO, 2005, p. 261)

Em relação ao setor privado, o FENEN propôs a autorização para o funcionamento de suas instituições de ensino, desde que estivessem subordinadas aos padrões de qualidade e às normas nacionais. O repasse de

Nacional dos Estudantes (UNE); e a Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA)" (FÁVERO, 2005, p. 260).

verbas públicas aos estabelecimentos privados, entretanto, seria vedado, o que implicaria, ainda, no cancelamento de isenção fiscal de qualquer natureza.

A fim de compreender a consolidação dos privilégios combatidos no FENEN, quanto aos subsídios financeiros concedidos, pelo Estado, às instituições privadas, faz-se necessário considerar o contexto histórico que solidificou a relação entre o Estado e a Igreja, assegurando às escolas confessionais espaço relevante no cenário educacional brasileiro.¹⁹

De certa forma, o Estado não consolidou um sistema educacional que atendesse a todos, especialmente no tocante à inserção das classes dominantes. Até o início do século XX, as políticas sociais e educacionais ainda estavam subordinadas aos interesses dos grandes proprietários de terras que, por sua vez, confiavam, preponderantemente, à Igreja, a educação de seus filhos. Enquanto o Estado se preocupava em adequar a educação ao desenvolvimento capitalista, quanto à oferta da escola pública, a Igreja mantinha-se responsável pela educação da elite.

Entretanto, a mudança nas relações sociais, econômicas e políticas, oriunda do processo de desenvolvimento capitalista, fez com que a Igreja buscasse novas formas de intervenção social (SENRA, 2008). Desta forma, surgem e se fortalecem as instituições católicas, criadas para salvaguardar os interesses da Igreja e das escolas confessionais católicas, entre as quais, a AEC, a CNBB e ABESC, criadas, respectivamente, nos anos 1945, 1952 e 1953.

O entrave que se instauraria com a solidificação do sistema capitalista burguês se resume, a partir de então, à luta da Igreja pela manutenção da educação católica, em contraposição à educação laica e pública, requerida pela nova ordem social. A 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024, de 1961, porém, consagrou a maior parte das teses privatistas da Igreja.

Destarte, o embate travado na ANC evidencia uma disputa antiga. A diferença reside no fato de que a defesa do ensino particular já não se restringe

¹⁹No processo de colonização, o Estado permitia que a escola servisse à catequização e, em contrapartida, a Igreja responsabilizava-se pela domesticação dos índios e pela formação de cidadãos mais dóceis e afeitos às necessidades dos colonizadores. Da mesma forma, coube à Igreja Católica educar as elites proprietárias, promover a instrução dos trabalhadores e a subordinação das massas, e ensinar ao povo as técnicas de trabalho. Conforme atesta Senra (2000), ao contrário do que se cria, com a Proclamação da República, em 1889, o estabelecimento do Estado Laico não significou o imediato deslocamento do papel central da Igreja na educação escolar brasileira, sobretudo quanto ao controle da educação das elites.

aos interesses da Igreja Católica. As escolas confessionais e as instituições particulares pertencem, hoje, a diversos seguimentos da sociedade, incluindo representantes do setor empresarial que defendem a privatização da educação.

Neste aspecto, contudo, o setor privado derrotou os militantes do ensino público, assegurando a permanência do ensino religioso e o recebimento de verbas públicas, tanto por meio de subsídios fiscais, quanto pela oferta de bolsas de estudos.

Segundo Minto (2006), além da preocupação com a aplicação dos recursos públicos destinados à educação, no cerne das discussões entre esses grupos estão, ainda, os princípios da gestão democrática, uma vez que os defensores da escola pública reivindicavam a participação de toda a comunidade escolar na administração da instituição de ensino, em contraposição aos interesses das escolas privadas, que pretendiam minimizar tais espaços de participação.

De fato, a gestão democrática está contemplada na Constituição de 1988, embora tal conceito se configure em teoria abstrata no contexto das ações educacionais, especialmente porque não define, nem estabelece critérios para o modo como se aplicaria tal prerrogativa (MINTO, 2006). Neste aspecto, o documento não faz referência às instituições privadas, isentando-as da adequação à gestão participativa.

Os defensores da escola pública também asseguraram a proposição da gratuidade do ensino e a destinação orçamentária, segundo a qual os gastos educacionais devem ser previstos e distribuídos aos setores específicos. Fávero (2005) ressalta, ainda, os dispositivos que tratam da universidade: o princípio da autonomia didático-científica, de gestão e o estabelecimento dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além da garantia de um padrão de qualidade. Já, a cláusula sobre a possibilidade de apoio financeiro para as atividades de pesquisa e extensão foi uma conquista, principalmente, para as universidades particulares.

Importa considerar que as políticas educacionais da década de 1980 foram traçadas de acordo com as concepções e entraves oriundos da diversidade de interesses e necessidades, tanto de instituições públicas, quanto de escolas privadas, que procuravam, cada grupo ao seu modo, estabelecer novas relações com o poder público.

Percebe-se, entretanto, que as políticas educacionais de descentralização, das quais se destacam a criação dos “fundos” de financiamento e as propostas de municipalização do ensino, acenam para a tentativa de desresponsabilização do Estado. Daí a necessidade em aprofundar os aparentes progressos dos processos inaugurados no seio da política neoliberal, o que será evidenciado nas políticas dos anos 1990.

2.2 Década de 1990: a unificação das prerrogativas neoliberais para a educação nacional

Em termos político-econômicos, a década de 1990 não destoa da realidade analisada na década de 1980, embora intensifique, significativamente, a consolidação das políticas e ideias neoliberais.

A eleição de Fernando Collor de Melo, representante da elite brasileira privatista, para a presidência da República, em 1989, impulsionou a inserção do Brasil na economia global. Assolado pelo acúmulo da dívida externa, iniciou o processo de ajuste da economia brasileira à regulação imposta pelo capitalismo mundial, promovendo a abertura do mercado nacional para os produtos internacionais, desconsiderando que as indústrias brasileiras ainda estavam se adequando ao modelo fordista²⁰ de produção, conforme pontuam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007).

Isso significou alterar a dívida externa para dívida interna. Na intuito de socorrer as empresas privadas, esgotaram-se as finanças federais e, como resultado, grande parte dos recursos federais foi destinado ao pagamento dos serviços da dívida interna, situação que o Brasil não superaria nos governos seguintes, como destaca Oliveira (2001).

²⁰O conceito fordista de produção apoiava-se na ideia de que “padronizando os produtos e fabricando-os numa escala imensa, da ordem de centenas ou milhares por dia, certamente os custos e produção seriam reduzidos e contrabalançados pelo aumento do consumo, proporcionado, por sua vez, pela elevação da renda em vista dos melhores salários que poderiam ser pagos em função do aumento das vendas e, portanto, dos lucros empresariais” (PINTO, 2007, p. 40). Nos países desenvolvidos, este modelo foi implementado no início do século XX, tornando-se obsoleto nos anos 1970.

Fiori (2001) evidencia que os três governos brasileiros da década de 1990, Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, representantes dos interesses das classes dominantes, adotaram as mesmas diretrizes políticas e econômicas, anunciando mudanças nas relações do Estado com o capital privado e o mundo do trabalho, firmadas no combate ao corporativismo trabalhista e abolição do intervencionismo e dos mecanismos de regulação do Estado.

Todavia, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998-2002) o Neoliberalismo fixou-se como projeto hegemônico, modificando o papel do Estado de provedor para indutor e articulador, cedendo espaço à privatização de bens e serviços públicos (OLIVEIRA, 2004).

Vale ressaltar que a adesão às políticas neoliberais configura-se em meio à reforma do Estado e à busca da modernização de modelos gestores, estabelecidos segundo as bases da eficiência e da produtividade.

Arelaro (2000) demonstra os efeitos desse projeto econômico, instaurado no final do século XX, analisando a concepção de educação como solução e alternativa à equidade social, avançando nos pressupostos da educação para a competitividade e para a qualidade. Constitui-se em alternativa ao dualismo entre a Educação Básica e a Formação Profissional, na medida em que a educação assume, com exclusividade, a função de preparar mão-de-obra qualificada para o trabalho.

Em meio à reconfiguração da função social da escola, a teoria do capital humano angaria novas determinações. Anteriormente, a expansão industrial exigia uma formação flexível, geral e polivalente, apoiada em conceitos abstratos, sobretudo, os matemáticos. No contexto da década de 1990, em meio ao desemprego estrutural, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2008, p. 429-430).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 47) também acentuam a atualização da teoria do capital humano, conceituação que atrelou o sucesso dos novos paradigmas produtivos e a livre concorrência entre as nações capitalistas à oferta de uma educação voltada à qualificação profissional e ao domínio dos “códigos da modernidade”.

Segundo Arelaro (2000), entretanto, compreender as prerrogativas educacionais, propostas na década de 1990, requer a análise da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) que definirá os rumos da educação para o século XXI, bem como o Relatório Jacques Delors, síntese da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, representa o grande marco educacional do século XX (TORRES, 2001). Financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura (UNESCO)²¹, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)²², Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)²³ e o Banco Mundial (BM), a Conferência de Jomtien culminou no acordo firmado entre 155 governos de países periféricos, que assumiram a responsabilidade de efetivar os planos educacionais decenais, cujas propostas estão sintetizadas na realização das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAs) de crianças, jovens e adultos, ou seja, propiciar ao indivíduo, entre outros aspectos, condições de sobrevivência, desenvolvimento, trabalho e aprendizado.

As estratégias propostas na Carta de Jomtien edificaram as ideologias neoliberais, condicionando os projetos e ações educacionais ao crivo de

²¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi fundada em 04 de novembro de 1946. Segundo a própria instituição, sua finalidade é contribuir para a paz e a segurança mundial, promovendo a colaboração entre as nações, por meio da educação, ciência e cultura, a fim de incentivar o respeito universal à justiça, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, assegurados a todos os povos pela Carta da ONU (ONU, 1945). Utiliza-se da cooperação internacional intelectual e de atividades operacionais para o desenvolvimento de ações sociais, culturais e econômicas, visando ampliar e orientar a educação internacional. Sua sede é em Paris, na França.

²² O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi criado em 1946, para atender às necessidades urgentes das crianças da Europa e da China no período pós-guerra. Em 1950, porém, a Assembleia Geral modificou o mandato inicial do UNICEF de forma a concentrar a atenção nos programas de longo prazo para as crianças dos países precarizados. Seu nome original era Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância, e a denominação atual só foi adotada em 1953. O UNICEF depende totalmente de contribuições voluntárias para financiar suas atividades. 91% de seu orçamento são utilizados em programas de saúde, educação, nutrição, água e saneamento básico. Sua sede fica em Nova York, EUA.

²³ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) foi criado em 1965, com o intuito de promover ações em parceria com os setores público e privado, visando ao desenvolvimento sustentável. Prioriza as localidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano, salientando que suas discussões e programas visam erradicar a fome; universalizar a educação básica; promover a autonomia da mulher; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; controlar as taxas de natalidade; combater a AIDS; e promover a sustentabilidade ambiental. Sua sede é em Nova York, EUA.

instituições internacionais, que regulamentariam e direcionariam os planos de governo para a educação, em todos os países participantes da Conferência.

Torres (2001) argumenta sobre a importância de analisar a minimização do *slogan* “Educação para todos”, a fim de compreender a distância que se interpõe entre o idealismo das propostas propaladas na conferência e a realidade da prática sugerida aos países precarizados, em cada aspecto contemplado.

A proposta “educação para todos” converte-se em educação para meninos e meninas (os mais pobres); a educação básica é reduzida à educação escolar primária; a universalização da educação básica assegura somente a universalização do acesso à educação primária; as necessidades básicas de aprendizagem significam indispensabilidades mínimas de aprendizagem; concentrar a atenção na aprendizagem restringe-se aos índices de avaliação do rendimento escolar; ampliar a visão da educação básica resume-se à preocupação em ampliar o tempo (número de anos) da escolaridade obrigatória; a premissa da educação básica como alicerce de aprendizagens posteriores não ultrapassa o ensino básico como um fim em si mesmo; melhorar as condições de aprendizagem representa a melhoria das condições internas das instituições; a mobilização de todos os países se restringe aos países periféricos; e a responsabilidade dos países e da comunidade internacional passa a ser unicamente dos países precarizados, exceto a fiscalização da aplicação dos recursos financeiros auferidos (TORRES, 2001, p. 29).

A publicação da UNESCO (2003), “Aprender a viver juntos: será que fracassamos?”, endossa a perspectiva da educação para todos, veiculada na Conferência de Jomtien, enfatizando o “aprender a conviver”:

Em particular, a educação **básica** para todos deveria “responder às necessidades educativas **fundamentais** que dizem respeito tato às ferramentas **essenciais** de aprendizagem – leitura, escrita, expressão oral, aritmética e resolução de problemas – quanto aos conteúdos educativos **fundamentais** – conhecimentos, aptidões, valores e atitudes – de que o ser humano tem necessidade para **sobreviver** [...]” (UNESCO, 2003, p. 28, grifos nossos).

Trata-se de educação mínima para a maioria da população, necessária à sobrevivência e não à emancipação humana, social e intelectual. Além disso, as ações de estruturação da educação são focalizadas nos grupos mais vulneráveis,

à medida que priorizam a educação das mulheres, negros, índios, pessoas com necessidades especiais, idosos e analfabetos. Segundo a UNESCO (2003), o novo desafio da educação resumir-se-ia em:

Considerar a diversidade como um recurso precioso e **não somente como um fator de desigualdade**. Em um grande número de países, presta-se uma atenção cada vez maior à diversidade cultural, permitindo, entre outras coisas, oferecer um maior número de possibilidades às minorias e aos grupos migrantes de aprenderem sua própria língua como parte integrante do programa escolar (UNESCO, 2003, p. 34).

O problema da desigualdade social é, assim, entendido como possibilidade de valorização de diferentes culturas. No caso da flexibilização do número de anos de ensino e a instituição de outros espaços educacionais, o resultado é a desarticulação dos sistemas de ensino oficiais, uma vez que se delega à sociedade civil a responsabilidade que pertence ao Estado, em primeira instância, e à própria escola, “revelando intenções, projetos e ambiguidades das políticas educacionais em curso, bem como sua sintonia com os preceitos dos organismos multilaterais, particularmente o Banco Mundial” (DOURADO, 2001, p.51).

De acordo com Dourado (2001), a minimização do papel do Estado, quanto às políticas sociais, efetiva-se na mesma proporção em que se consolida o processo de reforma do Estado, seguindo premissas como a racionalização, a modernização e a privatização. Isso corresponde aos anseios do BM e se expressa na transferência de responsabilidade de bens e serviços públicos para o setor privado ou outras instâncias da sociedade civil como é o caso das ONGs, Igrejas, Associações etc.

Soares (2007) assinala que o papel intervencionista do BM se intensificou com a crise de endividamento dos países periféricos, na década de 1980. Os Programas de Ajuste (SAPs) injetam capital externo nos países endividados, mas condicionam a liberação de empréstimos a uma série de medidas e imposições que visam, além de assegurar o pagamento, reformar a estrutura econômica dos países e adequá-las ao padrão de desenvolvimento neoliberal.

A ingerência do BM sobre a educação não se deve somente à possibilidade de propagação do ideário neoliberal, mas, principalmente, por constituir um importante mecanismo de regulação da miséria. Daí a ênfase em ações que

buscam a escolarização das populações mais pobres e de grupos vulneráveis. No caso das mulheres, acredita-se que possam melhorar a escolarização dos filhos, bem como instruí-los quanto aos cuidados com a higiene, além de promover o controle de natalidade, favorecer a inserção feminina no mercado de trabalho e estimular a prática do aleitamento materno, contribuindo para a redução da mortalidade infantil, como enfatiza Oliveira (2000).

Da mesma forma, os documentos propagados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)²⁴ também atestam a anuência dos governos latino-americanos às propostas de Jomtien, elaborando e desenvolvendo projetos educacionais voltados à oferta de conhecimentos e habilidades, necessários à reforma do sistema produtivo.

Na busca da adequação ao mercado internacional, definiram-se os “conhecimentos socialmente significativos”, ou seja, conteúdos que proporcionariam, aos educandos, condições de igualdade no acesso à escola, tanto quanto aos resultados pretendidos pela escolarização: bom desempenho no mercado de trabalho e o exercício da cidadania, conceitos complementares e convergentes.

O documento da CEPAL “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, publicado em 1990, é um exemplo da dinâmica de propagação do ideário neoliberal na América Latina, pois relativiza a importância do investimento público no setor educacional:

Está superada a fase em que – pensava-se – tudo se resolveria com maior quantidade de recursos, especialmente financeiros. A transformação da educação não consiste em aumentar aquilo de que já dispõe, mas em transformar as formas de organização e funcionamento dos recursos disponíveis (CEPAL & UNESCO, 1995, p.135).

²⁴ A Comissão Econômica para América Latina e o Caribe é uma das cinco comissões econômicas regionais da ONU. Foi fundada em 25 de fevereiro de 1948 e tem sede em Santiago, no Chile. Coordena ações que difundem e consolidam o neoliberalismo nos países da América Latina e do Caribe. Sua missão inclui realizar avaliações e propostas, a fim de sugerir políticas públicas alinhadas aos interesses político-econômicos vigentes, além de prover informações em áreas específicas. A CEPAL subsidia e direciona os trabalhos de organizações nacionais, regionais e internacionais em diversas áreas, como por exemplo, agricultura, planejamento econômico, incremento industrial, comércio internacional, integração das mulheres ao mercado de trabalho, estatísticas etc.

A educação é apresentada como espaço de efetivação das propostas de reestruturação produtiva, uma vez que se propõe a formar indivíduos capazes de atender às necessidades do sistema de produção:

Observa-se em todo o mundo forte preocupação com os resultados da ação educacional, ou seja, com aquilo que os alunos efetivamente aprendem em determinados períodos. Sob este ponto de vista a novidade mais importante está no consenso de que os resultados, sejam as habilidades para o desempenho pessoal no mercado de trabalho ou os pré-requisitos para o exercício da cidadania, tendem a coincidir em muitos aspectos. O acervo comum das aprendizagens requeridas – conformado pelo domínio dos códigos culturais básicos da modernidade e pelo desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, tomar decisões e continuar aprendendo – constitui, por sua vez, padrão de medida para avaliar a adequação dos currículos e a eficácia das metodologias aplicadas ao processo pedagógico. Em consequência os responsáveis por esse processo, que têm diante de si a responsabilidade de definir estratégias adequadas para a realização desses objetivos, devem levar em conta essas novas exigências (CEPAL & UNESCO, 1995, p.136-137).

É função da escola, portanto, formar trabalhadores versáteis, inovadores, comunicativos, motivados, flexíveis e hábeis. É o que ratifica outro documento veiculado pela CEPAL: “Equidade, desenvolvimento e cidadania” (CEPAL, 2002), no qual a instituição elege a educação e o emprego como as chaves-mestras para a geração do progresso:

[...] Em uma era caracterizada pela mudança constante, o objetivo essencial dessa educação deve ser **desenvolver habilidades para “aprender a aprender”, em vez de habilidades limitadas ao tradicional conteúdo acadêmico**. É importante também que as pessoas aprendam a lidar com as novas ferramentas proporcionadas pelos setores de comunicação, informação e cultura. Em um mundo caracterizado por crescentes desafios em termos de competitividade, é particularmente importante melhorar a qualidade e a **relevância da educação** secundária e universitária. Se considerarmos que a maior parte dos jovens que ingressa no mercado de trabalho é empregada em empresas de pequeno e médio portes, é necessário também transmitir as **habilidades necessárias para elevar a produtividade** de tais empresas, seja por meio do sistema educacional formal ou através de programas de treinamento (CEPAL, 2002, p. 59-60, grifos nossos).

Além disso, como evidenciam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), também fica latente a preocupação com a reforma dos sistemas de ensino dos países da América Latina e Caribe. Somada à proposição de adequação ao mercado de trabalho, a CEPAL atribui à educação a função de preparar as pessoas para o progresso científico-tecnológico. O aluno que aprendesse a escrever, ler e interpretar textos; conhecer e executar as quatro operações matemáticas; e trabalhar em equipe estaria apto, portanto, à apreensão dos códigos da modernidade; esta é a síntese da educação básica propugnada.

Em síntese, pondera que o trabalhador que detém a escolarização básica alcança maior produtividade e aumenta o lucro das empresas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

No cenário latino-americano destaca-se a V Reunião Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, que ocorreu em Santiago, no Chile, no ano de 1993, a PROMEDLAC V. Com o objetivo de aprovar e divulgar diretrizes educacionais internacionais, a PROMEDLAC V corroborou a importância da educação para o desenvolvimento econômico. As diretivas apresentadas alinharam-se perfeitamente às propostas calcadas no Movimento de Educação para Todos, cunhado na Conferência de Jomtien, e nos documentos elaborados pela CEPAL.

A PROMEDLAC V apresentou três objetivos principais: superação e prevenção do analfabetismo; universalização da educação básica; melhoria da qualidade da educação (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.60). Elege-se, assim, a educação básica como campo de concentração das políticas educacionais, direcionamento que se solidificaria nas políticas dos países periféricos, visando à redução de despesas e, ao mesmo tempo, à privatização de outros níveis de ensino:

[...] a oferta educacional deve ser seletiva, de forma que diminua os encargos financeiros dos estados. Por essa razão, apenas o ensino inicial (quatro primeiras séries do ensino básico) seria universalizado sob responsabilidade do governo. À medida que ascende na escala educacional, a oferta deve ser repassada ao setor privado (FONSECA, 2003, p.18).

Em relação à centralidade na educação básica, Oliveira (2000) afirma que essa premissa assumiu o *status* de condição necessária ao ingresso das populações no terceiro milênio, mediante os códigos da modernidade:

O argumento fundamentava-se no caráter indispensável que essa modalidade de ensino tem para todos os indivíduos em geral. As referências variavam desde a afirmação de que este grau de instrução seria o mínimo exigido à inserção dos trabalhadores no processo produtivo, no mercado de trabalho, até a argumentação de que seria necessária a assimilação dos conhecimentos adquiridos com a Educação Básica, para uma real participação cidadão na sociedade. Em todos os casos, percebe-se a preocupação com a educação, enquanto um mecanismo que propicie melhor distribuição de renda (OLIVEIRA, 2000, p. 104).

Dentre as instituições ligadas ao Banco Mundial, o UNICEF também assume esta prerrogativa, evidenciada no estudo feito para o UNICEF, por Martin Carnoy:

[...] a educação básica cria famílias mais saudáveis, que podem por sua vez educar melhor suas crianças. Uma educação de qualidade aumenta a produtividade econômica, desenvolve um moral social e psicológico mais elevado e proporciona um senso maior de participação social e política, à medida que a população conquista seus direitos. Essa participação gera um desenvolvimento mais profundo, abrindo caminhos para mudanças estruturais de longo prazo, sustentadas pela capacidade das pessoas de melhorar suas próprias vidas. [...] é mais fácil treinar trabalhadores com uma educação básica de melhor qualidade e estes, por sua vez, aprendem novas tarefas e desenvolvem novas aptidões. A educação básica parece ser crucial para uma maior produtividade e crescimento, seja pelos conhecimentos acadêmicos que transmite ou pelo desenvolvimento da capacidade de concluir tarefas (CARNOY, 1992 apud OLIVEIRA, 2000, p.113-114;116).

Além disso, como expõe Oliveira (2000), a centralidade na oferta da educação básica tornou-se o campo de unificação dos interesses das agências internacionais, de empresários e de movimentos sindicais. No Quadro 1, estão sintetizados argumentos e interesses que explicitam essa harmonização entre esses setores da sociedade, no tocante à defesa da escolarização básica.

QUADRO 1 – CENTRALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INTERESSES E ARGUMENTOS QUE UNIFICAM		
ARGUMENTOS		
AGÊNCIAS INTERNACIONAIS	SETOR EMPRESARIAL	MOVIMENTOS SINDICAIS
Direito inalienável do ser humano, indispensável ao seu pleno desenvolvimento.	Contempla os interesses do setor empresarial, o que resultaria em desenvolvimento econômico e social do país.	Favorece a emancipação dos cidadãos.
A Educação Básica é o principal instrumento para a contenção da pobreza, pois viabiliza as condições para o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho.	Promove a inserção social, sendo condição indispensável à vida moderna.	A educação básica viabiliza um processo educativo muito mais amplo e integrado.
Deter os conhecimentos básicos confere ao indivíduo maior potencial produtivo, favorecendo o aumento da produtividade econômica do país e promovendo a equidade social.	Contribui para a superação da repetência e da evasão escolar, empecilhos para o estabelecimento de uma educação de qualidade, sobretudo, quando se considera o alto custo dessa defasagem para os cofres públicos.	O sucateamento do sistema educacional brasileiro cede espaço à interferência de esferas privadas, nem sempre interessadas em oferecer uma educação que prepare os cidadãos para a participação política e social.
Propicia maior distribuição de renda, pois aumenta o nível educacional da força de trabalho; quando há maior equidade, as massas se comprometem com o desenvolvimento.	Priorizar o ensino fundamental ajuda a cooptar o auxílio do empresariado, uma vez que se sentem mais motivados a colaborar com algo que dê resultados efetivos.	A oferta de políticas sociais igualitárias são instrumentos para o crescimento econômico justo.
Pessoas com o mínimo de estudo reconhecem a importância de investir em tecnologia. Aumentam, assim, a produção, beneficiando o desenvolvimento da nação.	Para que a economia se desenvolva é necessário que haja uma sociedade alfabetizada, que consiga oferecer serviços de qualidade em todas as instâncias produtivas.	
INTERESSES		
Regulação de recursos públicos.	Nível de conhecimento necessário aos trabalhadores, ou seja, ao desenvolvimento de suas capacidades produtivas.	Consideram importante unir o ensino profissional ao sistema regular de ensino, não para atender às demandas do mercado, mas para preparar os indivíduos para resistirem à lógica capitalista.
Favorece a privatização de outros níveis de ensino.	Favorece a privatização de outros níveis de ensino.	É fundamental a preparação do indivíduo para o uso das novas tecnologias. Contudo, o domínio dos códigos da modernidade não serve

		somente à profissionalização, mas, principalmente, à conscientização das manobras neoliberais de “coisificação” do homem e de sua força de trabalho.
Habilita o indivíduo para o trabalho informal, dando-lhe condições mínimas de sobrevivência.	O conhecimento básico impulsiona a produtividade e favorece a competitividade.	Aceita a centralidade na educação básica, desde que seja contemplada a formação profissional.
Instrumentaliza as mulheres, capacitando-as para o planejamento familiar e para a redução da taxa de natalidade.	O baixo nível de escolaridade dos trabalhadores brasileiros implica em desvantagem em relação aos países desenvolvidos.	As mudanças sociais conferem maior importância e significado à educação contínua da força de trabalho, uma vez que a escolaridade básica condiciona o acesso e a permanência no mercado de trabalho.

Fonte: Quadro elaborado com base nos textos de OLIVEIRA (2000), SENRA (2008) e SOUZA (2000)

No documento “Bolsa escola: melhoria educacional e redução da pobreza” (ABRAMOVAY; ANDRADE e WAISELFISZ, 1998), propagado pelo UNICEF, fica evidente os interesses que cerceiam a centralidade na educação básica em relação ao controle da pobreza. É importante destacar a análise da instituição sobre os sonhos de futuro cultivados pelas crianças em processo de escolarização, no Brasil. Pautando-se em pesquisas sobre as perspectivas de futuro de crianças cujas famílias contavam com a “Bolsa escola”, os autores ressaltam:

As crianças, nos grupos focais, apresentam duas visões sobre o seu futuro, uma muito realista, quando declaram que querem ser pedreiro, policial, bombeiro, cobrador, motorista, doméstica e outra mais idealista, sonhadora, esperançosa, aspirando tornarem-se médicos, advogados, jogador de futebol, professores, bancários, psicólogos, arquitetos, odontólogos, arqueólogos, pilotos de avião, modelos, bailarinas e atrizes. Esses sonhos de futuro, segundo suas percepções, serão alcançados por meio do estudo e há uma crença muito grande no esforço individual. [...] As respostas dadas nos questionários reiteram esta bipartição da visão de futuro, muito embora, nesse caso, o lado idealista – distante das suas condições e de sua classe social – prevaleça sobre o sentido de realidade (ABRAMOVAY; ANDRADE; WAISELFISZ, 1998, p. 137-138).

As mudanças propostas em Jomtien foram defendidas pela CEPAL, acolhidas pelos ministros da educação, na PROMEDLAC V, subsidiadas pelo BM e pelos setores empresariais e sindicais dos países latino-americanos. Coube à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ratificar essas alterações, por meio da convocação de especialistas de vários países, com a finalidade de estudar e definir as bases da educação para o século XXI, com a regência do francês Jacques Delors. Este movimento, a exemplo dos demais, salvaguardou os interesses do Mercado:

O Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – mais conhecido por Relatório Delors - realizado em 1996, em alguns sentidos complementa, enriquece e torna mais complexo o ideário da Educação para Todos, ao veicular uma visão mais sistêmica e integral do fenômeno e do sistema educativo, ao reafirmar a educação permanente ou a aprendizagem ao longo de toda a vida como eixo central da educação do século XXI (TORRES, 2001, p. 86).

Considerando as ideias veiculadas por agências internacionais como UNESCO, UNICEF, CEPAL, BM, entre outras, é possível depreender que a concepção neoliberal de educação está ancorada nas demandas do capitalismo, que advogam sobre a importância da educação básica, entenda-se “mínima”, indispensável ao atendimento das necessidades industriais, sobretudo após a introdução do modelo toyotista, que exige a formação de trabalhadores polivalentes, colaborativos e criativos.

Neste sentido, o próximo capítulo sintetiza o estudo sobre o Relatório articulado por Delors (1998; 2000), principal documento de propagação do ideário neoliberal de formação e das proposições educacionais para o século XXI. Constitui-se, portanto, em análise imprescindível para a compreensão da neoliberalização da educação, por reunir os paradigmas que têm orientado as propostas educacionais brasileiras.

3 PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

O documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” foi elaborado, entre os anos de 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors.

O Relatório Delors, denominação popularizada posteriormente, divulga o resultado dos estudos realizados pela Comissão, apresentando a instabilidade econômica sofrida pelos países capitalistas no século XX e o alastramento da pobreza como justificativa à dinâmica social e educativa que se pretende instaurar.

Porquanto, evidenciaram-se os avanços científicos e tecnológicos, a liberação comercial, a interdependência e a globalização como processos catalisadores de um novo modelo educacional, voltado ao ajuste político-econômico dos países periféricos. Conforme pontuam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), os objetivos resumem-se em:

Formar o cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação-, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição à cooperação e à solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 55).

O documento apregoa, ainda, a necessidade de se definir políticas educacionais que conformem a mundialização à preservação da cultura nacional, justificando e adequando as ideias e reformas propostas em Jomtien e, ao mesmo tempo, legitimando a sociedade global como campo da ação educativa.

Estabeleceu-se, assim, a contradição entre a focalização nas questões locais e o discurso universalista, expresso por meio do papel destinado à educação, na instituição da paz mundial. Segundo esta concepção, a educação do século XXI assume a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento humano sustentável, a compreensão mútua entre os povos e a vivência da

democracia, preocupando-se, entre outros aspectos, com a preservação do meio ambiente por meio do desenvolvimento sustentável, a regulação demográfica e a luta contra a pobreza:

Será que já extraímos todas as consequências destes fatos, tanto no que diz respeito a finalidades, vias e meios de desenvolvimento sustentável, como em relação a novas formas de cooperação internacional? Com certeza que não! [...] Tal constatação, porém, não deve levar os países em desenvolvimento a negligenciar os motores clássicos de crescimento, em particular, o indispensável ingresso no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto implica em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades (DELORS, 1998, p. 11).

Desse prisma, Delors (2005) apresenta o que seriam os riscos e desafios a serem enfrentados pela sociedade global no século XXI, caracterizados pelo agravamento da pobreza nos países da periferia, favorecido pela alta densidade demográfica; pela marginalização dos países periféricos, impedidos pelas suas precárias condições socioeconômicas de participar do progresso promovido pelo mercado globalizado; pelo desmoronamento dos estados-nações, explicitado pela queda do Estado de Bem-Estar Social e pela rivalidade econômica entre grupos e povos distintos que colocam em xeque a coesão social e os valores universais, inflamando a reação violenta e oposicionista dos países precarizados em relação aos países desenvolvidos, um risco à democracia e ao equilíbrio mundial; pela iminente destruição do planeta com o avigoreamento de tecnologias devastadoras como as armas nucleares; e pelo uso irresponsável dos recursos naturais, o que justificaria a elevação de algumas reservas ambientais e culturais ao patamar de patrimônio mundial:

[...] o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e sobretudo em nível internacional, tem tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato, esta competição resulta, atualmente, numa guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar este clima, devido a uma má interpretação da ideia de emulação. [...] A experiência prova que, para reduzir o risco, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes

(através de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade (DELORS, 1998, p. 97).

Considerando tais perigos, as políticas educacionais devem superar três desafios: instituir a educação ambiental, visando contribuir para o desenvolvimento sustentável; aliviar a miséria, resolvendo problemas de caráter estrutural e assumindo um cunho salvacionista; contribuir para a pacificação mundial, colocando a ciência e a tecnologia a serviço da humanidade, do desenvolvimento e da construção de uma civilização planetária com igualdade de acesso aos bens e tecnologias mundiais; contribuir para a renovação de uma vivência concreta de democracia, de modo a assumir a globalização; e, ao mesmo tempo, favorecer o respeito à diversidade e a convivência com o outro, promovendo tanto a valorização individual quanto e, primordialmente, a heterogeneidade de grupos, entre os quais, os que agregam mulheres, afrodescendentes, índios, homossexuais, idosos, pessoas com necessidades especiais etc.

Fora de contexto, tais propostas são unanimidade, seria insanidade se posicionar contrariamente. O problema é o que está implícito nessas propostas, que visam tão somente fortalecer o neoliberalismo, amenizando problemas que podem causar dissabores aos capitalistas.

Delors (2000) pondera o fracasso do que denomina a estruturação tradicional e vertical das reformas educativas, exortando à participação democrática de diversas instâncias sociais no processo de efetivação das mudanças pretendidas. Constitui-se, portanto, o princípio da flexibilização e consequente desresponsabilização do Estado, no que diz respeito às políticas públicas educacionais.

O Relatório reitera que a educação é um bem coletivo, expondo a necessidade de se formar uma “sociedade educativa”, ou seja, que esteja em constante aprendizagem. Tal conceito visa favorecer a diversificação das formas

de aprendizagem, buscando certificar outros espaços educativos, que não propriamente o sistema escolar:

As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir, de imediato, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente. Em particular, o desenvolvimento destas tecnologias, cujo domínio permite um enriquecimento contínuo dos saberes, deveria levar a reconsiderar o lugar e a função dos sistemas educativos, na perspectiva de uma educação prolongada pela vida afora. A comunicação e a troca de saberes já não serão apenas um dos polos principais do crescimento das atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal, no contexto de novos modos de vida social (DELORS, 1998, p. 66).

Ratifica-se, assim, a base para a educação do século XXI, caracterizada pela “educação ao longo de toda vida”, e pela recomendação de “que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer, redefinindo, dessa forma, os tempos e espaços destinados à aprendizagem” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.56).

Essa missão é delegada a três instâncias da sociedade: comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e comunidade internacional. Não por acaso, a comunidade é apresentada como grande facilitadora do processo de reforma educacional, uma vez que caberá ao cidadão zelar pela qualidade do ensino ofertado.

Conforme Delors (1998), todos os países do mundo, cada um seguindo o ritmo necessário ao seu desenvolvimento, tornar-se-iam “sociedades aprendentes”. Tal premissa seria definida conforme a execução dos quatro pilares fundamentais da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto; um conjunto de ações que resumem o que se entende por educação permanente e sociedade educativa.

Em relação ao “aprender a aprender”, a educação deve proporcionar ao indivíduo a capacidade de discernir o que lhe é útil e necessário, apreender conhecimentos indispensáveis a sua adaptação ao meio, pensar autonomamente e alargar os campos de conhecimento, englobando a cultura geral.

Em primeiro lugar, aprender a conhecer. Mas, tendo em conta as rápidas alterações provocadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos. Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida (DELORS, 1998, p.18).

Já, o “aprender a fazer” diz respeito ao agir sobre o meio, colocar em prática os conhecimentos adquiridos, preparar os alunos para a atuação profissional e constante adequação ao mercado de trabalho, o que implica em preparar o indivíduo para o desemprego, torná-lo apto a conviver com a instabilidade do mercado, desenvolvendo habilidades, competências e a capacidade de adaptação ao meio de trabalho informal e precarizado:

Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos. Daqui, a necessidade de atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho (DELORS, 1998, p. 20).

O “aprender a conviver” (viver junto) relaciona-se aos ideais do pluralismo cultural e da vivência coletiva. Significa abrir-se ao conhecimento do outro, ao diferente; desenvolver a tolerância; respeitar as diferenças, gerir os conflitos pacificamente; adquirir a arte da diplomacia; enfatizar as semelhanças; enfim, concebe-se a educação como oportunidade de amenizar conflitos:

Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. Utopia, pensarão alguns, mas utopia

necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação (DELORS, 1998, p. 20).

Seguindo os mesmos princípios, o “aprender a ser” concerne o modo como o cidadão se comporta frente às adversidades; evoca a formação de cidadãos responsáveis, justos e autônomos, visando desenvolver os talentos individuais, concebendo a importância das múltiplas inteligências. Além disso, o aluno do século XXI tem que saber agir em circunstâncias variadas, elaborar seus próprios valores, ter ideias e pensamentos próprios, ser o protagonista de sua história, assumindo a responsabilidade por seus sucessos e fracassos:

[...] o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. E ainda, por causa de outra exigência para a qual o relatório chama a atenção: não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador, e não pretendemos ser exaustivos. O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor (DELORS, 1998, p. 20).

Depreende-se que o sujeito “Delors”, símbolo das ideias e pensamentos propalados pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, é, pois, o cidadão ativo, planetário, capaz de lidar com a modernidade, adaptar-se às mudanças, às novas tecnologias, sem abdicar das tradições, ou seja, deve estar preparado para as incertezas da nova realidade mundial, pois, para subsistir na sociedade da informação, o indivíduo deve angariar características universais: ser flexível, multifuncional, independente, responsável, criativo, solidário, tolerante, participativo, deve prezar pela coletividade, isto é, saber trabalhar em grupo, ser empreendedor e competente:

É raro que o tremendo potencial dos prodigiosos meios de comunicação que estendem atualmente a sua rede à volta do planeta seja posto ao serviço da propagação de valores universais e da criação de uma consciência mais atenta e compassiva em relação ao outro. [...] Devem criar-se, à escala planetária, programas cuidadosamente estruturados, baseados, sem ambiguidade, na ideia de que a sobrevivência da humanidade depende do desenvolvimento de uma consciência mundialista

capaz de criatividade e compaixão. A dimensão espiritual deve estar no centro da nossa nova reflexão sobre educação. É preciso ter a coragem de pensar em escala planetária, de romper com os modelos tradicionais e mergulhar, decididamente, no desconhecido. Devem mobilizar-se todos os recursos internos e externos para construir um mundo novo baseado na solidariedade e não na destruição mútua. Cidadãos do mundo, preocupados com a sobrevivência e bem-estar da nossa espécie, devemos utilizar o arsenal mais moderno de métodos pedagógicos inovadores e interativos, com o objetivo de criar um programa de educação mundial que abra os olhos das crianças e dos adultos para a era planetária que aí vem, e os seus corações para os gritos dos oprimidos e dos que sofrem. E o tempo urge porque, paralelamente a esta sociedade planetária continuam ativas as forças sinistras do fundamentalismo e do fanatismo, da exploração e da intimidação (DELORS, 1998, p. 244).

Na prática, os quatros pilares da educação para o século XXI conferem ênfase ao sujeito, fomentando a responsabilidade individual. Contrariando o que se entende por um sistema educacional global, não há um projeto coletivo efetivo. No âmbito político, o Estado recua, minimizando sua participação e responsabilidade pela proposição de políticas públicas. Já, no aspecto econômico, percebe-se que a sociedade não tem espaço para todos e, embora se tracem metas coletivas, são as características subjetivas, a capacidade de adaptação de cada indivíduo que permitirão a ele sobreviver.

Ao focalizar o que é subjetivo, o processo de ensino-aprendizagem modifica-se, já que está submetido aos conhecimentos, experiências e necessidades do indivíduo. Daí a valorização do processo de “aprender”, em detrimento do “ensinar”. O professor passa de depositário do conhecimento a mero facilitador do processo de aprendizagem, uma vez que o cerne da educação não é o conteúdo, mas, sim, o desenvolvimento de habilidades e competências:

É importante que os professores formem, desde já, os alunos para uma “leitura crítica” que os leve, por si mesmos, a usar a televisão como um instrumento de aprendizagem, fazendo a triagem e hierarquizando as múltiplas informações transmitidas. É preciso insistir, sempre, nesta finalidade essencial da educação: levar cada um a cultivar as suas aptidões, a formular juízos e, a partir daí, a adotar comportamentos livres (DELORS, 1998, p. 116).

A subjetividade, os sentimentos, as atribuições psicológicas sobrepõem-se à cientificidade dos conteúdos, dos conhecimentos elaborados, social e

historicamente, sustentando as propostas de flexibilização curricular e enfraquecendo a concepção de um sistema nacional de ensino verdadeiramente integrado, que unifique conteúdos e práticas pedagógicos, aspectos imprescindíveis para a superação das desigualdades sociais.

No Relatório Delors, reitera-se que o indivíduo é capaz de aprender por si mesmo e deve fazê-lo por toda a vida, o que desloca o processo de ensino-aprendizagem para tempos e espaços distintos daqueles preconizados no ambiente escolar formal, uma vez que, ao invés do saber, predomina o comportamento, ou seja, o modo de aprender, conviver e ser:

Às vésperas do século XXI, as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais. É este continuum educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “educação ao longo de toda a vida”. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana (DELORS, 1998, p.104).

Assim, o processo em si torna-se mais importante que o resultado, que a apropriação dos conhecimentos científicos, pois quem certifica o aprendizado auferido pelo aluno não é o Estado, e, sim, o Mercado. O relatório Delors não apregoa que a apropriação de conhecimentos é irrelevante; todavia, o “conhecer está subjugado ao ser e ao fazer”, uma vez que a qualificação do indivíduo consiste em operacionalizar os conhecimentos auferidos.

Por outras palavras, a orientação supõe uma avaliação baseada num conjunto sutil de critérios educativos e de previsão da futura personalidade do adolescente. A escola deve chegar a uma ideia correta das potencialidades de cada aluno e, sempre que possível, os jovens devem poder recorrer a orientadores profissionais que os ajudem na escolha dos estudos a seguir (tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho), no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e que apoiem certos alunos na resolução de eventuais problemas sociais. A responsabilidade do ensino secundário é, pois, imensa porque é muitas vezes durante essa fase da vida escolar que o futuro do

aluno ganha forma. Deve, pois, abrir-se mais ao mundo exterior, permitindo que cada aluno corrija o seu percurso em função da sua evolução cultural e escolar (DELORS, 1998, p. 139).

Duarte (2006) discorre sobre esse aspecto, ao discutir os interesses capitalistas quanto à educação. Segundo o autor, as mudanças que têm precarizado o padrão de exploração do trabalhador ditam a exigência de novas habilidades, imprescindíveis às constantes mudanças nos sistemas produtivos, o que justifica a continuidade do processo educativo, ou seja, a necessidade persistente de requalificação por parte do trabalhador.

Para Duarte (2006), os princípios educativos estabelecidos pelo Relatório Delors, à medida que enfatizam o “ser” e o “fazer”, também harmonizam as incoerências do sistema capitalista, correspondendo à necessidade de formar indivíduos qualificados; ao mesmo tempo, controlam e dosam o domínio de conhecimentos científicos pelos trabalhadores, visto que o saber, em demasia, torna-se empecilho à exploração por parte do capitalista.

Da mesma forma, analisando as demandas do mercado, compreende-se a difusão dos discursos acerca do ensino personalizado, adaptado aos grupos minoritários e às circunstâncias locais. O discurso da valorização do outro e do respeito à diversidade tende a maximizar tais diferenças, dificultando a compreensão do todo, o engajamento coletivo e a participação social em busca do bem comum. A desigualdade social estrutural passa a ser entendida como falta de oportunidade e de acesso a determinados bens e serviços, segundo as necessidades distintas de cada grupo ou comunidade:

Uma educação verdadeiramente multicultural deverá ser capaz de dar resposta, simultaneamente, aos imperativos da integração planetária e nacional, e às necessidades específicas das comunidades locais, rurais ou urbanas que têm a sua cultura própria. Levará cada um a tomar consciência da diversidade e a respeitar os outros, quer se trate dos vizinhos mais próximos, dos colegas presentes, ou de habitantes de um país longínquo. Para que seja possível uma educação realmente pluralista, será necessário repensar os objetivos — que significa educar e ser educado? — remodelar os conteúdos e programas dos estabelecimentos de ensino de tipo clássico, imaginar novos métodos pedagógicos e novos processos educativos, e estimular o aparecimento de novas gerações de professores-alunos. Uma educação realmente pluralista baseia-se numa filosofia humanista, isto é, numa ética que encara numa perspectiva positiva as

consequências sociais do pluralismo cultural. Falham, por vezes, os valores do pluralismo humanista e cultural necessários para inspirar uma tal mudança na educação; devem ser incrementados pelo próprio processo educativo que, por sua vez, ajudam a reforçar (DELORS, 1998, p. 249).

Assim, focadas na comunidade local, as políticas educacionais seguem uma cartilha universal, na qual conteúdos e ações são definidos por agências internacionais, estabelecendo-se os objetivos para a educação dos países precarizados. Carvalho (2009), por sua vez, apresenta alguns princípios neoliberais perceptíveis na esfera educacional:

Observamos que o discurso de valorização da diversidade tem sido acolhido, sem maiores questionamentos, no interior do sistema educacional. Ele tem influenciado a elaboração de programas curriculares e projetos educativos e a definição de estratégias educacionais. Argumenta-se que, historicamente, a escola tem sido espaço de homogeneização, padronização e uniformização cultural, sendo esses aspectos identificados como fatores de exclusão e fracasso escolar. Por isso, defende-se um novo paradigma educacional que leve em conta as diferenças e a diversidade do público escolar. Os argumentos empregados estão associados ao respeito aos direitos humanos, à promoção da equidade, à superação dos currículos monoculturais e, ao mesmo tempo, ao resgate e à afirmação da identidade dos grupos marginalizados e das culturas regionais, ao combate das atitudes discriminatórias e à ampliação da democracia (CARVALHO, 2009, p. 20).

O relatório Delors ainda especifica a atuação do professor na cooperação pela realização do ideário do século XXI. Agente das alterações sociais vindouras, o educador deve ser treinado a desenvolver o conjunto de valores universais, sem, contudo, descuidar do nacionalismo, necessário ao engajamento nas reformas pretendidas.

Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais

adquiridos na infância e ao longo de toda a vida (DELORS, 1998, p. 153).

Salienta-se, assim, a superação e a prevenção do analfabetismo, a universalização da educação básica e a melhoria da qualidade da educação, o que reflete o objetivo de alívio da pobreza, ideia que permeia os discursos dos organismos internacionais.

Ações voltadas à profissionalização docente, à descentralização da administração da educação pelo governo e à avaliação dos rendimentos escolares remontam à cooptação das comunidades, municípios e estados na modernização do sistema educacional, como meio para o acesso dos países precarizados aos benefícios da economia mundial.

O debate sobre o grau de centralização ou descentralização a dar à gestão do sistema educativo surge como essencial para o êxito das estratégias de aperfeiçoamento e reforma dos sistemas educativos [...] Associar os diferentes atores sociais à tomada de decisões constitui, efetivamente, um dos principais objetivos e, sem dúvida, o meio essencial de aperfeiçoamento dos sistemas educativos. É nesta perspectiva que não é somente técnica mas em grande parte política, que a Comissão procura sublinhar a importância das medidas de descentralização em matéria educativa. A questão põe-se, evidentemente, de maneira diferente, segundo as tradições históricas ou a organização administrativa próprias de cada país e não se pode continuar a defender um modelo ideal. Contudo, existe um certo número de argumentos a favor da transferência de responsabilidades para o nível regional ou local se, de fato, se pretende, em especial, melhorar a qualidade da tomada de decisões, aumentar o sentido de responsabilidade das pessoas e das coletividades e, de um modo geral, estimular a inovação e participação de todos. No caso de grupos minoritários, a descentralização de processos leva a ter mais em conta as aspirações culturais ou lingüísticas e a melhorar a pertinência do ensino ministrado graças à elaboração de programas melhor adaptados (DELORS, 1998, p. 171-172).

O financiamento de tais ações, obviamente, cabe ao Banco Mundial, indutor e patrocinador oficial das políticas de “contenção da pobreza”. No caso da aliança com o setor privado, ao mesmo tempo em que instrumentaliza a educação profissional, também permite que os recursos financeiros do Banco Mundial sejam direcionados, exclusivamente, à educação primária e à secundária. Torna-se evidente a percepção de que a educação básica serve aos ideais do aumento de

produtividade do trabalho, da redução demográfica e da consequente melhoria da qualidade de vida, base dos documentos internacionais direcionados à educação.

Do mesmo modo, visando formar um cidadão produtivo, as medidas direcionadas à educação básica perpassam a mudança de currículo, a implantação de sistemas nacionais de avaliação, a autonomização das instituições de ensino e a articulação entre o Ensino Médio e o sistema de produção do mercado nacional. Para o Ensino Superior também se tenciona estreitar a relação entre a universidade e o mercado; a preocupação, porém, não é favorecer empregos com remuneração equivalente à pesquisa e aos conhecimentos elaborados; como ocorre na educação básica, o foco é corresponder às necessidades econômicas e produtivas, fomentando a participação de empresários e grupos comerciais nas decisões afins.

No que se refere à formação de professores, recomenda-se, entre outros aspectos, a valorização da prática de ensino; a revisão do currículo voltado à formação docente, a fim de priorizar a preparação para a alfabetização; a instituição de escolas normais superiores; e a estruturação dos planos de carreira.

O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado. Em certos países critica-se o sistema por negligenciar a pedagogia; noutros, esta é privilegiada em excesso dando origem a professores com conhecimentos insuficientes da matéria que lecionam. Ambas as competências são necessárias e nem a formação inicial nem a formação contínua devem sacrificar-se uma à outra. A formação de professores deve, por outro lado, inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses. Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (DELORS, 1998, p. 162).

Justifica-se, portanto, a flexibilização do espaço exclusivo da universidade, deslocando-a para Institutos de Ensino Superior (IES) e para a Educação a Distância (EAD), relacionando a qualidade deficiente do ensino à precariedade da formação docente. Contempla-se, especialmente, a formação em serviço, em

referência à economia de recursos que esses modelos de capacitação representam.

[...] os meios de comunicação social constituem um vetor eficaz de educação não formal e de educação de adultos: por exemplo, as experiências de universidade aberta e de educação a distância, demonstram o interesse que há em definir uma estratégia educativa para o futuro, que integre as tecnologias da informação e da comunicação (DELORS, 1998, p. 108).

No Brasil, a formulação da LDB/96 inferiu tais mudanças; as propostas governamentais, com a alcunha de reforma educacional, sancionaram os interesses do mercado e do capital em torno da educação brasileira.

Nesse contexto, verifica-se a subserviência da educação brasileira aos interesses do sistema econômico mundial. Como ressaltam Shiroma; Moraes; Evangelista (2007) e Arelaro (2000), o conjunto de ações prescritas para a reforma educacional, esmerou-se por concretizar aquilo que se fez indispensável à instauração da ideologia capitalista e neoliberal.

Gentili (1999) analisa a retórica propagada pelas tecnocracias liberais, no que concerne às reformas educacionais propostas:

[...] atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc (GENTILI, 1999, p. 18).

A LDB de 1996 encerra as proposições descritas, alavancando as mudanças patrocinadas e ensejadas pelas agências internacionais. Em relação às reformas propostas, explicita-se a consonância entre as relações político-econômicas e as políticas educacionais, à medida que ambas correspondem aos ditames do capitalismo mundial.

Ao mesmo tempo em que a legislação aprecia muitas dentre as reivindicações defendidas pelos movimentos sociais, tais como a universalização do ensino, a garantia dos direitos humanos universais, gestão democrática, descentralização, formação continuada, acesso ao ensino superior, entre outras, nota-se que as políticas e ações afirmativas implementadas estão na contramão dos discursos impetrados.

Em contraposição às propostas de democratização, constata-se, portanto, a centralização das decisões fundamentais, entre as quais, a formatação de planos e diretrizes educacionais; o Estado Neoliberal associa ao mercado as diretivas educacionais, delegando à sociedade a função de implementar as propostas sugeridas, ou seja, ao mesmo tempo em que responsabiliza a comunidade social pelos avanços e retrocessos no processo de qualificação do sistema educacional, compreendido segundo parâmetros universais, também restringe a própria atuação à fiscalização e gerência dos sistemas de ensino.

Dessa forma, o fracasso escolar é associado à “má-administração” da escola, à falta de participação da comunidade e ao baixo desempenho individual dos alunos, tornando causa aquilo que é resultado da ausência de políticas públicas efetivas.

No intuito de atender aos interesses financeiros dos organismos internacionais que “investem” na educação dos países periféricos, a ênfase na pobreza assume características dissonantes da real necessidade das classes precarizadas, cada vez mais destituídas da participação social ativa e consistente.

O ideário neoliberal propõe que a educação seja a “harmonizadora dos efeitos desumanos do mercado, para o alívio da pobreza, diminuindo ou nivelando as desigualdades sociais 'naturalmente' produzidas pelo sistema” (FAUSTINO, 2006, p. 120). Gentili (1999) corrobora essa ideia, ao afirmar:

Desde muito cedo, os intelectuais neoliberais reconheceram que a construção desse novo senso comum (ou, em certo sentido, desse novo imaginário social) era um dos desafios prioritários para garantir o êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado e sem a interferência sempre perniciosa da intervenção estatal. Não se tratava só de elaborar receitas academicamente coerentes e rigorosas, mas, acima de tudo, de conseguir que tais fórmulas fossem aceitas, reconhecidas e válidas pela sociedade como a solução natural para antigos problemas estruturais (GENTILI, 1999, p. 11-12).

Do mesmo modo, veiculam-se processos de descentralização e desconcentração da política e da gestão educacional, priorizando políticas focalizadas e negligenciando a universalização em todos os níveis de ensino.

Segundo Carnoy (1990 apud OLIVEIRA, 2000), em estudo encomendado pelo UNICEF, a redução das desigualdades sociais seria delineada pela expansão do acesso à educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sobrevivência. Retomam-se alguns princípios escolanovistas; o professor torna-se mero “facilitador” do processo de ensino-aprendizagem, enquanto o aluno assume o protagonismo:

O professor é tido como agente de mudanças, é o responsável pela realização do ideário do século XXI. Suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento. Mas, supõe-se que apresente outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade. Um professor edificante, enfim (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2007, p. 68).

O “sucesso” do ensino ofertado vincula-se à aptidão dos professores em diligenciar as diferenças étnicas e religiosas de cada aluno, motivando o respeito à diversidade cultural. Compete ao professor colocar em prática os paradigmas da sociedade inclusiva, exercitando a tolerância e a docilidade, valorizando os inúmeros saberes que advêm da riqueza cultural e popular. Constituem-se, pois, os princípios da educação inclusiva:

Valorizar e reconhecer as diferenças tem sido a forma encontrada pela UNESCO para combater o racismo, a intolerância e o preconceito. O propósito é criar condições para um desenvolvimento humano mais harmonioso e equitativo, de modo a aliviar a pobreza, enfrentar a exclusão socioeconômica, amenizar as opressões e os conflitos, enfim, atingir a *coesão social* e a paz internacional entre sociedades diversificadas. A *educação intercultural* é, na perspectiva dos documentos, o instrumento mais eficaz para promover a compreensão mútua entre as culturas e a solidariedade entre os povos (CARVALHO, 2010, p.18).

Contudo, a ênfase no conhecimento cotidiano, no senso comum, concorre para o que Adorno (1996) denominou semicultura. O autor ressalta que não

competete à educação escolar formal se curvar aos diferentes saberes, nem tampouco atualizar a formação clássica. Ao contrário, é papel da escola buscar a superação da pseudoformação, que impede a reflexão sobre as relações políticas, econômicas e sociais que inferem na prática pedagógica (ADORNO, 1996).

O problema da intolerância, apresentado nos direcionamentos para a educação dos países periféricos, está relacionado à desigualdade social, aspecto comumente ignorado nos documentos oficiais, e isto não se resolverá pela popularização ou flexibilização curricular.

Pode pensar-se na organização de sistemas de apoio em todos os estabelecimentos de ensino: criar percursos de aprendizagem mais suaves e flexíveis para os alunos que estiverem menos adaptados ao sistema escolar, mas que se revelam dotados para outro tipo de actividades (DELORS, 1996, p. 125).

Além disso, a ideia de que o acesso à educação promoverá a equidade social, permitindo aos povos buscar caminhos para a sobrevivência, não pode justificar a institucionalização das desigualdades.

Ao deslocar as reflexões do campo da desigualdade para o das diferenças, ignora-se que “a concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos” (LEONTIEV, 2004, p. 294).

Isso implica em perpetuação de um modelo educacional classista: escola do conhecimento científico, destinada às classes dominantes, *versus* escola do acolhimento social, voltada ao restante da população, como destaca Libâneo (2010).

De um lado, encontra-se a escola que prima pela formação cultural e científica, ou seja, promove o domínio do saber sistematizado, mediante o qual se desenvolvem as funções complexas do pensamento. De outro, a escola assistencialista e socializadora, cujo limite da reflexão sobre as desigualdades sociais é o respeito às diferenças e a valorização do saber cotidiano (LIBÂNEO, 2010).

A tarefa é gigantesca e o mandato indeclinável visto que dele depende a construção da nova ordem social no século vindouro. Mas é, sobretudo, pela *formação para a justiça* que se pode 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 uma cidadania ativa em que a responsabilidade de intervenção se substitua a uma mera cidadania por delegação. Na verdade, é pela apropriação do sentido da justiça abstrato (equidade, igualdade de oportunidades, liberdade responsável, respeito pelos outros, defesa dos mais fracos, apreço pela diferença) que se criam as atitudes psicológicas que predispõem para agir de maneira concreta pela justiça social e em defesa dos valores da democracia (DELORS, 1998, 223).

Em face das considerações sobre o contexto político-econômico que impulsionou as proposições para a educação atual, instiga o fato de que tais políticas tenham sido implementadas em meio às discussões para a elaboração da LDB de 1996. Os movimentos sociais, tão participativos nas discussões que perpassavam os rumos da nação, sobretudo quanto ao processo de democratização, foram ludibriados pelos discursos acolhedores que pautaram os mecanismos de instituição do ideário neoliberal.

Nesse contexto, como se posicionavam os educadores e estudiosos brasileiros, no início da década de 1990, em relação ao processo de neoliberalização da educação? O que estava em pauta na reflexão dos pesquisadores, quando ocorreu a 6ª Conferência Brasileira de Educação, em 1991? Quais os pontos de convergência e divergência perceptíveis entre os educadores, no que concerne aos princípios e propostas neoliberais para educação nacional? São algumas das questões que nortearam os estudos apresentados no próximo capítulo dessa pesquisa.

4 VI CBE: EDUCADORES BRASILEIROS FRENTE AO IDEÁRIO NEOLIBERAL

No intuito de compreender melhor o contexto que delineou a VI Conferência Brasileira de Educação, objeto deste estudo, retomaremos alguns aspectos que marcaram o início da década de 1990, quando ocorreu a referida conferência.

Como já discutido nos capítulos anteriores, o início da década de 1990 caracteriza-se pelas aspirações democráticas que delinearam a transição entre o militarismo e o governo civil, nos anos 1980. Destaca-se, assim, a Constituição de 1988, a “Constituição Cidadã”, e a eleição presidencial de 1989:

[...] a década de 1990 inicia-se com dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes: de um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil [...] de outro, a assunção de Fernando Collor de Mello, na presidência da República, com um discurso demagógico de defensor dos “descamisados” (os pobres) contra os marajás (os ricos) e um projeto de caráter neoliberal, traduzindo o “sentimento nacional” de urgência de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade (ARELARO, 2000, p. 96).

A Constituição Federal, aprovada em 05 de outubro de 1988, considerada a mais democrática de todas as Constituições Nacionais, reúne aspirações e reivindicações de várias instâncias da sociedade e incorpora um conjunto de direitos civis e sociais: liberdade de expressão; inviolabilidade do domicílio, da correspondência e das comunicações; proibição de prisão sem decisão judicial; liberdade sindical e a proibição de intervenção por parte do governo; a tortura e o racismo tornam-se crimes inafiançáveis. Além disso, acolhe uma série de garantias trabalhistas, requeridas pelos sindicatos: a jornada de trabalho é estabelecida em quarenta e quatro horas semanais, embora, em países industrializados mais avançados como a Alemanha, já se reivindicasse trinta e seis horas semanais; universaliza e garante o direito de greve, inclusive dos funcionários públicos; cria a licença paternidade, de cinco dias, e estende a licença maternidade para cento e vinte dias; institui a multa de 40% sobre o valor do FGTS para demissões sem justa causa (LINHARES, 1990, p. 391).

No âmbito educacional, o embate entre as instituições privadas e os movimentos que lutavam pelo ensino público e gratuito ganhou novo contorno entre os constituintes de 1988, à medida que a educação assume a prerrogativa da qualificação para o trabalho e do preparo para o exercício da cidadania, diferentemente de constituições anteriores, como acentua Neves (2000):

Constituição de 1946: Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; Constituição de 1967: Art. 168 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidades; deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nas ideias de liberdade e de solidariedade humana; Constituição de 1969: Art. 176 – A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado e será dada no lar e na escola. **Constituição de 1988: Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (NEVES, 2000, p. 60, grifo nosso).

A qualificação para o trabalho uniformizava interesses empresariais e sindicais, mas não havia consenso sobre a forma como isso seria ofertado e assegurado. Configurava-se, então, o debate em torno da democracia social e da democracia educacional. Os que defendiam a escola pública, laica e gratuita em todos os níveis, também lutavam pela democratização da gestão educacional e o fim do subsídio à iniciativa privada. Ao mesmo tempo, uniam-se a entidades que somaram forças na luta pela abertura política que configurou a redemocratização nacional, reforçando o texto da lei, quanto à qualificação para o trabalho. Entre essas entidades, estavam a CUT, o CGT (Comando Geral dos Trabalhadores), a OAB e a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). Por outro lado, a Igreja Católica servia-se do apoio de empresários e da inércia de outras entidades como a ANDES, que reunia associados vinculados às escolas privadas, para enfraquecer a luta pela exclusividade da verba estatal para a escola pública (NEVES, 2000; 2005):

A Assembleia Nacional Constituinte – não tão livre e soberana quanto propugnavam setores mais progressistas da sociedade, mas congressional e, portanto, atrelada aos mecanismos

conservadores do regime anterior – votou dispositivos que, pelo menos na forma da lei, alargaram as perspectivas educacionais das camadas populares, especialmente no que tange ao ensino fundamental, sem, no entanto, redefinir a estrutura do sistema educacional. O Estado e a iniciativa privada continuaram a dividir o trabalho educacional, agora com a possibilidade constitucional de maior controle social na definição das políticas e das práticas educacionais (NEVES, 2000, p. 65).

Entretanto, a qualificação para o trabalho indicava que a educação assumiria uma função específica na esfera econômica nacional, a fim de atender às novas prerrogativas da industrialização pautada na automação flexível²⁵, um processo ainda embrionário na indústria nacional, como assinala Neves (2005):

[...] o Estado assumiu um compromisso com o desenvolvimento científico e tecnológico, mas não garantiu ao sistema educacional – a não ser no âmbito das universidades – os instrumentos necessários para assegurar, no industrialismo caracterizado pelas profundas mudanças no trabalho e na vida do homem contemporâneo, a adaptação psicofísica das novas gerações de cidadãos, depois da introdução da informática e da microeletrônica na produção. Ou seja, o sistema escolar não oferecia, desde os níveis iniciais da sua hierarquia, os conteúdos necessários para formar trabalhadores-cidadãos sintonizados com a atualidade (NEVES, 2005, p. 103).

Nesse contexto, ocorre a eleição presidencial de 1989, a primeira eleição direta desde 1960. Entre os principais candidatos, figuravam, na ala centro-esquerda: Ulisses Guimarães (PMDB), líder da resistência contra a Ditadura; o progressista Mário Covas (PSDB); e Aureliano Chaves (PFL); representando os partidos de esquerda: Leonel Brizola (PDT) e Luís Inácio Lula da Silva (PT); reconhecidamente de direita, estava Paulo Maluf (PDS). No entanto, foi Fernando Collor de Melo (PRN) quem abocanhou a presidência.

Linhares (1990) explica a eleição de Collor, assinalando que, além da instabilidade econômica marcada por índices inflacionários exorbitantes (1764%, em 1989), as lideranças políticas, com exceção de Lula e Collor, representavam tudo o que se pretendia combater naquela eleição, pois havia a descrença latente sobre os “políticos profissionais”. O anseio por mudanças não se alinhava aos rostos conhecidos da política nacional, embora o discurso de “transformação”

²⁵ Cf. Toyotismo, nas páginas 37 e 38.

estivesse presente em todos os programas partidários, veiculados no decorrer da campanha eleitoral.

O governo Sarney ficou marcado por sucessivos fracassos na política econômica, além do uso da força²⁶ na contenção de greves trabalhistas, contrariando o que fora discutido e aprovado na Constituição. Além disso, propagavam-se denúncias de corrupção e escândalos financeiros. O candidato Fernando Collor de Melo soube aproveitar a instabilidade política dos demais candidatos, proclamando-se inimigo dos “marajás”, assim denominados os funcionários públicos que acumulavam salários ou utilizavam os serviços e bens públicos para benefício próprio. A personificação do “marajá”, apoiada pelos meios de comunicação, desloca a discussão sobre as causas das desigualdades sociais para a caça ao funcionalismo público corrupto, propagado como responsável pelas mazelas da sociedade:

[...] denúncias de supersalários ou de absenteísmo, reais e comprovados, deveriam espalhar-se sobre todo um conjunto, contaminando uma categoria profissional que já fora o modelo do abnegado e mal pago, o *barnabé*. Tal manipulação, tendo alvos diferentes, foi, e ainda é, um dos esteios do pensamento totalitário. A supressão dos marajás instauraria a moralidade e o bem-estar público, permitindo, então, que o governo se voltasse para os *descamisados*. A campanha contra os marajás interessava a grupos da elite empresarial e política no sentido em que se constituía em uma arma contra o estatismo da ditadura militar, bem como contra os anseios social-democratas e socialistas da oposição, ao ver em toda a ação do Estado algo corrupto e inepto. Collor surgia, assim, em uma terrível convergência de interesses ilusórios, dos segmentos mais pobres e mal informados da população, com os interesses concretos, da elite nacional, em desmontar os mecanismos distributivistas do Estado (LINHARES, 1990, p. 397-398).

Os discursos de Lula e Collor, no entanto, destoavam. Enquanto Lula insistia na polarização esquerda *versus* direita, utilizando a pobreza e a desigualdade social para evidenciar a necessidade de mudança; Collor inovava

²⁶ “Em 9 de novembro de 1988, a política de Sarney de usar as forças armadas como instrumento de política trabalhista produz seus frutos mais amargos. Frente a uma greve de 18 mil operários da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em Volta redonda (RJ), o governo ordena a invasão da aciaria. São abatidos com golpes de baionetas e tiro três jovens operários, e vários outros são gravemente feridos. As cenas, transmitidas pela TV e cobertas pela revista VEJA, provocam comoção nacional. São três rapazes, jovens operários, mortos no local de trabalho, a aciaria, em frente de uma praça chamada Brasil” (LINHARES, 1990, p. 397).

com o discurso da modernidade, apregoando que, ao invés de distribuir riqueza, todos teriam acesso a tudo por meio da modernização da sociedade, da economia, da indústria nacional; o socialismo era propagado, assim, como sinal de atraso, de igualdade forçada, como assinala Linhares (1990).

O neoliberalismo firmou-se, portanto, sobre paradigmas que uniformizaram reivindicações políticas e sociais da sociedade brasileira, ansiosa pela redemocratização da sociedade. Tais discursos readequaram necessidades e interesses, buscando a adesão das camadas populares, em oposição à propagação das teorias anticapitalistas, risco este que não podia ser ignorado, como ressaltava o liberalista Von Mises (1987). Conservaram-se as ideias que propugnavam o capitalismo como único caminho ao desenvolvimento e à modernidade, rearticulando a defesa do liberalismo clássico, expresso por Von Mises (1987):

O Liberalismo e o capitalismo construíram as fundações sobre as quais se baseiam todas as maravilhas, características do nosso modo de vida moderno. Hoje, nossa civilização começa a perceber um sopro de morte no ar. Dilettantes proclamam, em alta voz, que todas as civilizações, inclusive a nossa, devem perecer [...]. Porém, a civilização moderna não perecerá, a menos que permita a sua própria autodestruição. [...] Ela somente chegará ao fim, se as ideias do liberalismo forem suplantadas por uma ideologia antiliberal, hostil à cooperação social. Cada vez mais se tem compreendido que o progresso material só é possível numa sociedade liberal, capitalista. [...] Quem prega o retorno às formas simples de organização econômica da sociedade deve ter em mente que apenas o nosso tipo de sistema econômico oferece a possibilidade de manter, no estilo de vida ao qual nos acostumamos hoje, o número de pessoas que agora povoam a Terra. [...] Se alguém impede o homem de trabalhar pelo bem da sociedade e, ao mesmo tempo, de dar satisfação às suas próprias necessidades, nesse caso, só poderá fazê-lo por um único modo à sua disposição: tornar-se mais rico e aos outros mais pobres, por meio de violenta opressão e espoliação de seus semelhantes (VON MISES, 1987, p. 186-188).

São esses os argumentos que endossaram a campanha de Collor. Relacionou-se o socialismo, contido na proposta dos partidos de esquerda, ao atraso político-econômico, ao nivelamento da pobreza e à barbárie comunista. A proposta de Collor, ao contrário, prenunciava melhores condições de vida e consumo para todos; venceu o apelo à modernidade.

A neoliberalização ofuscou, dessa forma, a crítica socialista de que o papel do Estado capitalista seria o de gerir os interesses das classes dominantes. A ideologia sobressaiu-se, rearticulando os discursos socialistas para transformá-los em políticas e ações de regulação da pobreza. No contexto nacional, em meio à redemocratização, conceitos como liberdade, descentralização, flexibilização, tolerância, entre outros, correspondiam às prerrogativas sociais.

No referido período, em meio a essas incongruências, as propostas educacionais são articuladas, e, embora a perspectiva neoliberal de educação tenha se efetivado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998-2002), foi vislumbrada nos governos Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), ancorada em discursos como o pagamento da dívida social e o aumento da produtividade da indústria nacional, peculiares às demandas científicas e tecnológicas do início da década de 1990 (NEVES, 2000).

Embora enfatizasse elementos fundamentais para a definição de uma política educacional segundo a ótica do trabalho – participação da sociedade civil organizada na administração global do sistema educacional, saber escolar de boa qualidade para todos os cidadãos, sob o patrocínio do Estado -, a proposta educacional elaborada na ótica do trabalho se caracterizou como resposta democrática em oposição ao autoritarismo vigente, constituindo-se, ainda, em uma proposta incompleta, provisória, de transição, visto que não esgotava, com profundidade, todas as dimensões da relação entre educação e sociedade no mundo contemporâneo (NEVES, 2005, p. 112).

O argumento do resgate da dívida social do Estado, como processo de erradicação do analfabetismo, apresentava-se como resposta afirmativa à reivindicação pela democratização do ensino público, que movimentara as principais discussões em torno da Constituição de 1988 e da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996; atendia, também, aos anseios de empresários e sindicatos, segundo o argumento de que favoreceria o aumento da produtividade industrial (NEVES, 2005).

Entretanto, a proposição de uma educação democrática, gerida entre a sociedade e o Estado com a intensa participação de educadores brasileiros, representados por entidades científicas e sindicais, não foi capaz de articular as

prerrogativas do industrialismo e da democracia, sem dissociá-las adequadamente, como pontua NEVES (2005).

Gradativamente, as políticas educacionais deixam de ser propagadas como instrumento de modernização e assumem a atribuição de compensar as desigualdades sociais. Tanto na esfera político-econômica, quando na perspectiva educacional, o projeto neoliberal de sociedade incorporou e redirecionou os princípios defendidos na década de 1980, apresentando-se como uma vitória não somente hegemônica, mas também homogênea, como destaca Melo (2007):

O prefixo “neo” quer indicar um novo florescimento do liberalismo em termos mais presentes, potentes, realizadores de um objetivo harmonioso, direto, final e espontâneo da própria ordem social. Seria o fim dos conflitos, das contradições, da própria luta de classes e da história. O fim da necessidade de um mundo novo ou de uma utopia, ou mesmo do próprio socialismo. A sociedade capitalista teria chegado a um nível satisfatório de desenvolvimento, regido pela saudável competição arbitrada pelo mercado mundial globalizado; no qual a igualdade de oportunidades permitiria a cada um a recompensa de acordo com suas capacidades laborativas e competitivas. Fazendo parte da dinâmica das transformações atuais do capitalismo, o projeto neoliberal realiza, reafirma e supera princípios do liberalismo clássico no sentido de conservar, manter e ampliar as relações sociais capitalistas de produção do nosso mundo e de nossas vidas. Relações estas fundadas na exploração do trabalho e que mostram, hoje, a face da exclusão social de pessoas e povos inteiros do processo de globalização do capital (MELO, 2007, p. 191- 192).

Considerando tais aspectos, a tentativa de sistematizar o ideário neoliberal de educação, nos capítulos anteriores, evidenciou o papel da escola na gestão do trabalho e da pobreza, subsidiando a compreensão sobre os princípios que regeram as principais reformas ocorridas no sistema educacional brasileiro no final do século XX (OLIVEIRA, 2000).

Entre esses paradigmas, destacam-se os conceitos de liberdade, flexibilidade, diversidade, sociabilidade, tolerância, descentralização, criatividade, autonomia, adaptação e competência; ideias oriundas da mudança do modo de produção rígido, propagados no taylorismo e fordismo, para a produção flexível, introduzida pelo toyotismo.

Conforme destaca Linhares (1990, p. 432), no contexto neoliberal, a toyotização “sinalizava uma alteração profunda nas relações entre empresários, sindicatos e o Estado”, marcada pela flexibilização da seguridade social, dos direitos e garantias trabalhistas, do processo de trabalho, entre outros aspectos, a fim de diminuir o ônus do empregador em relação aos impostos que financiavam o Estado de Bem-Estar Social, combatido veementemente pela nova vertente liberal.

A produção enxuta e flexível teve consequências nefastas para países como o Brasil, que sequer vivenciaram o *Welfare State*²⁷. Os trabalhadores viram-se diante de novos desafios, marcados pelo desemprego estrutural, pela segmentação e reconfiguração dos mercados de trabalho, caracterizada por assalariados multiespecializados, polivalentes e flexíveis, com garantia de emprego, seguridade social e direitos trabalhistas; trabalhadores terceirizados ou de empresas subcontratadas, com empregos que não asseguravam os direitos trabalhistas e ainda contavam com salário menor; trabalhadores precarizados, com contratos temporários ou por tempo indeterminado, porém sem quaisquer garantias ou direitos; trabalhadores domésticos, categorizados como prestadores de serviços, autônomos ou informais (LINHARES, 1990, p. 436).

Entretanto, é importante destacar que a desregulamentação ou flexibilização de leis trabalhistas visava salvaguardar os interesses do Mercado e, ao mesmo tempo, diminuir a intervenção do Estado na esfera econômica, fundamental à liberdade econômica proposta pelos neoliberais. Sobre o conceito de liberdade, inclusive, os neoliberais Von Mises (2009), Hayek (2010) e Friedman (1984) explicitam uma compreensão peculiar que ajuda a entender as premissas incorporadas no discurso educacional.

Segundo Hayek (2010), movimentos esquerdistas, especialmente o socialismo, relacionaram o termo “liberal” ao controle governamental, deturpando as premissas do liberalismo clássico, apropriando-se do conceito de liberdade e subjugando-o unicamente à esfera econômica. Este movimento, segundo Hayek, longe de assegurar a liberdade dos indivíduos, lança-os ao caminho da servidão.

²⁷ Cf. *Welfare State*, Estado do Bem-estar social e Keynesianismo, nas páginas 33 e 34, em nota de rodapé.

Liberdade neste sentido não passa, é claro, de um sinônimo de poder ou riqueza. Contudo, embora a promessa dessa nova liberdade frequentemente se somasse a promessas irresponsáveis de um significativo aumento da riqueza material na sociedade socialista, não se esperava alcançar essa liberdade econômica mediante vitória tão grande sobre a escassez da natureza. A promessa, na realidade, significava que as grandes disparidades existentes na efetiva possibilidade de escolha de cada indivíduo estavam destinadas a desaparecer. A reivindicação da nova liberdade não passava, assim, da velha reivindicação de uma distribuição equitativa da riqueza. Mas o novo rótulo forneceu aos socialistas mais uma palavra em comum com os liberais, e eles a exploraram ao máximo. [...] Sem dúvida a promessa de maior liberdade tornou-se uma das armas mais eficazes da propaganda socialista, e por certo a convicção de que o socialismo traria a liberdade é autêntica e sincera. Mas essa convicção apenas intensificaria a tragédia se ficasse demonstrado que aquilo que nos prometiam como o caminho da liberdade era na realidade o caminho da servidão (HAYEK, 2010, p. 49).

No texto de Hayek (2010), há a identificação do socialismo com os governos totalitários, especialmente o Comunismo e o Fascismo. Von Mises (2009) endossa essa compreensão, asseverando que a liberdade perfeita é ilusória e jamais seria concretizada no socialismo, segundo o qual as liberdades individuais restringir-se-iam à organização e ao direcionamento do governo. Ao contrário, a liberdade apregoada pelos neoliberais seria mais autêntica, pois estaria atrelada à desregulamentação do Estado sobre as questões econômicas, e ao livre comércio, ou seja, à livre concorrência.

Von Mises (2009, p.29) advoga que, no liberalismo, “todos os cidadãos prestam serviços aos seus concidadãos e são, em contrapartida, por eles servidos”. Assim, ao contrário do que apregoam os socialistas, os mandatários da economia não seriam os capitalistas, os empresários e donos dos meios de produção; seriam os consumidores os verdadeiros responsáveis por ditar as regras do Mercado, assegurando, assim, outras formas de liberdade individual:

Quando falamos desse sistema de organização econômica – a economia de mercado – empregamos a expressão “liberdade econômica”. Frequentemente as pessoas se equivocam quanto ao seu significado, supondo que liberdade econômica seja algo inteiramente dissociado de outras liberdades, e que estas outras liberdades – que reputam mais importantes – possam ser preservadas mesmo na ausência de liberdade econômica. Mas liberdade econômica significa, na verdade, que é dado às pessoas que a possuem o poder de *escolher* o próprio modo de se integrar

ao conjunto da sociedade. A pessoa tem o direito de escolher sua carreira, tem liberdade para fazer o que quer. [...] Os pretensos liberais de nossos dias sustentam a ideia muito difundida de que as liberdades de expressão, de pensamento, de imprensa, de culto, de encarceramento sem julgamento podem, todas elas, ser preservadas mesmo na ausência do que se conhece como liberdade econômica. Não se dão conta de que, num sistema desprovido de mercado, em que o governo determina tudo, todas essas outras liberdades são ilusórias, ainda que postas em forma de lei e inscritas na constituição (VON MISES, 2009, p.27).

Da mesma forma, Friedman (1984) indica que a livre competição entre as empresas privadas, ao mesmo tempo em que evita a expansão da atividade governamental, assegura a liberdade individual, visto que a coerção do Estado impede as empresas de se desenvolver e oferecer uma diversidade de produtos que permita ao indivíduo exercer sua capacidade de escolher livremente, ou seja, de acordo com suas necessidades e interesses pessoais. Atrelado ao conceito de liberdade, Friedman (1984) apresenta a concepção de igualdade, na tentativa de explicar que as desigualdades econômicas não se sobrepõem à igualdade de direitos, assegurada pelo liberalismo:

A essência da filosofia liberal é a crença na dignidade do indivíduo, em sua liberdade de usar ao máximo suas capacidades e oportunidades de acordo com suas próprias escolhas, sujeito somente à obrigação de não interferir com a liberdade de outros indivíduos fazerem o mesmo. Este ponto de vista implica a crença da igualdade dos homens num sentido; em sua desigualdade noutro. Todos os homens têm o mesmo direito à liberdade. Este é um direito importante e fundamental precisamente porque os homens são diferentes, pois um indivíduo quererá fazer com sua liberdade coisas diferentes das que são feitas por outros; e tal processo pode contribuir mais do que qualquer outro para a cultura geral da sociedade em que vivem muitos homens. O liberal fará, portanto, uma distinção clara entre igualdade de direitos e igualdade de oportunidades, de um lado, e igualdade material ou igualdade de rendas, de outro. Pode considerar conveniente que uma sociedade livre tenda, de fato, para uma igualdade material cada vez maior. Mas considerará esse fato como um produto secundário desejável de uma sociedade livre - mas não como sua justificativa principal. O liberal acolherá, de bom grado, medidas que promovam tanto a liberdade quanto a igualdade como, por exemplo, os meios para eliminar o poder monopolista e desenvolver as operações do mercado. Considerará a caridade privada destinada a ajudar os menos afortunados como um exemplo do uso apropriado da liberdade. E pode aprovar a ação estatal para mitigar a pobreza como um modo mais efetivo pelo

qual o grosso da população pode realizar um objetivo comum. Dará sua aprovação, contudo, com certo desgosto, pois estará substituindo a ação voluntária pela ação compulsória (FRIEDMAN, 1984, p. 97).

Nos textos de Von Mises (2009), de Hayek (2010) e de Friedman (1984), ficam evidentes algumas das premissas que ordenariam o neoliberalismo como o direito à propriedade privada, a livre competição entre empresas e indivíduos e a caridade privada, em detrimento da igualdade social. Além disso, a liberdade é difundida como uma pretensa autonomia do indivíduo em gerir a própria vida, justificando o discurso que seria divulgado na Conferência de Jomtien (1990) e no Relatório Delors (1996), entre outros documentos nacionais e internacionais que articulam as propostas educacionais brasileiras, de que o sucesso ou fracasso depende exclusivamente do indivíduo, deslocando a discussão sobre a precarização das condições objetivas de trabalho, educação, saúde, segurança etc., como entrave ao desenvolvimento humano e social.

Neste prisma, o progresso resultaria da liberdade individual e não da igualdade social. São discussões que fundamentam os princípios de descentralização, flexibilização, autonomia, privatização, entre outros, que serão propagados no universo educacional, por meio da concepção de que a sociedade civil e a família também são responsáveis pelo financiamento e pela gestão educacional.

Hayek (2010, p. 147) assinala que “fracionar ou descentralizar o poder corresponde, forçosamente, a reduzir a soma absoluta de poder”. Neste caso, seria o sistema de concorrência o único caminho capaz de limitar, por meio da descentralização, o “poder exercido pelo homem sobre o homem”. Da mesma forma, Friedman (1984, p. 8) afirma que o “poder de coagir” é a grande ameaça à liberdade, que só pode ser preservada pela descentralização, compreendida como a dispersão de “todo o poder que não puder ser eliminado”.

Tais conceitos são transpostos para a educação. Ao mesmo tempo em que os educadores reivindicavam a autonomia das escolas, por meio da descentralização de poder nas diversas instâncias da educação nacional, o discurso neoliberal parecia atender a essas prerrogativas, embora a preocupação neoliberal não fosse promover a gestão democrática, propagada na LDB de 1996,

mas a desresponsabilização financeira do Estado, abrindo caminho para a privatização, a redução dos subsídios para a educação pública, a ênfase na educação mínima, a municipalização dos primeiros anos de Ensino Fundamental, a flexibilização curricular, entre outras propostas, que consolidariam a neoliberalização da educação.

Friedman (1984, p. 44) critica a naturalização do financiamento da educação pelo Estado, expondo o que considera “extensão indiscriminada da responsabilidade do governo”. Enfatiza que uma sociedade democrática e estável requer um grau **mínimo** de alfabetização e a ampla aceitação de algum conjunto de valores, o que pode ser alcançado pela educação; isto, no entanto, poderia ser exigido aos pais, a fim de ofertar o mínimo de instrução aos filhos, cabendo ao governo oferecer subsídio às famílias que não pudessem arcar com tais despesas:

[...] o mais óbvio seria exigir que cada criança recebesse pelo menos o mínimo de instrução de um tipo específico. Tal exigência poderia ser imposta aos pais sem nenhuma outra ação governamental - da mesma forma que proprietários de prédios e de automóveis são obrigados a obedecer a determinados padrões para protegerem a segurança alheia. Há, entretanto, uma diferença entre os dois casos. Indivíduos que não podem pagar os custos do cumprimento dos padrões estabelecidos para prédios ou automóveis podem, em geral, livrar-se da propriedade vendendo-a. A exigência pode, por isso, ser posta em vigor sem nenhuma outra providência por parte do governo. A separação de uma criança dos pais por não poderem pagar sua instrução numa escola é claramente inconsistente com nossa posição de considerar a família como a unidade social básica e nossa crença na liberdade individual. [...] O governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais "aprovados". Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outra adicional acrescentada por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição "aprovada" de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos (FRIEDMAN, 1984, p. 44-46).

Uma vez que os pais não podem se livrar dos filhos, nem o Estado pode tirá-los dos pais, o que seria contraproducente, pois o governo teria que se responsabilizar por essas crianças, gerando ainda mais despesas, Friedman (1968) justifica a desnacionalização da educação, destacando que isso asseguraria a liberdade, ou seja, a autonomia dos pais em escolher a instituição de ensino que educaria os próprios filhos, de acordo com a possibilidade econômica de cada um, o que não representaria desigualdade, visto que os padrões mínimos seriam instituídos e fiscalizados pelo governo. Estimular-se-ia, assim, a competitividade entre as escolas, o que resultaria em maior qualidade. Residem, nestas ideias, os fundamentos das avaliações escolares e do ranqueamento nacional e internacional.

Ora, a liberdade de escolha dos pais pautou a argumentação das instituições privadas durante as discussões que precederam a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB, de 1996. Ao mesmo tempo, o conceito de educação mínima foi ratificado pela UNESCO (1998), na Conferência de Jomtien, em 1990, e na Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, presidida por Delors (1998), entre 1992 e 1996.

Segundo a UNESCO (1998), as necessidades educacionais básicas (mínimas) compreendem instrumentos essenciais como a leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas, além de habilidades, valores e atitudes, necessários à sobrevivência e ao desenvolvimento de potencialidades, a fim de “viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (UNESCO, 1998, p. 2).

Tais discursos também estão atrelados aos princípios da flexibilização curricular, da tolerância, da diversidade, uma vez que a educação mínima deve acompanhar as necessidades e os interesses de comunidades regionais e de grupos distintos, além de prover condições de sobrevivência, desenvolvendo as competências e saberes básicos, indispensáveis à adaptação do indivíduo à realidade do mercado que, nas bases do toyotismo, exige trabalhadores flexíveis, com determinadas habilidades intelectuais, capazes de utilizar a tecnologia produtiva e trabalhar em equipe. A concepção de qualificação profissional modifica-se:

Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção (DELORS, 1998, p. 93-94).

As premissas apresentadas pela UNESCO foram explicitadas por Friedman (1984), segundo o qual a formação para o trabalho é uma forma de investimento, visando aumentar a produtividade econômica do ser humano²⁸. Conforme o autor, um cidadão produtivo será recompensado, recebendo o pagamento por seus serviços, o que, na sociedade de livre comércio, será mais alto que em outras organizações político-econômicas:

[...] essa diferença no retorno é o incentivo econômico para o investimento de capital - quer sob a forma de uma máquina quer em termos de ser humano. Em ambos os casos, o retorno extra deve oferecer a compensação para os custos de adquiri-lo [...] Se houvesse capital prontamente disponível para investimento em seres humanos (como existe em termos de investimento em bens físicos), quer através do mercado quer através do investimento direto pelos indivíduos envolvidos ou por seus pais ou benfeitores, a taxa de retorno sobre o capital tenderia a ser quase igual nos dois campos. Se ela fosse maior sobre o capital não humano, os pais teriam um incentivo para comprar esse capital para seus filhos em vez de investir uma soma correspondente em treinamento vocacional, e vice-versa. Entretanto, há considerável evidência empírica de que a taxa de retorno sobre o investimento em treinamento é muito mais alta do que sobre o investimento em capital físico. Essa diferença sugere a existência de subinvestimento no capital humano (FRIEDMAN, 1984, p. 52-53).

A educação é compreendida, assim, como investimento em capital humano que, por sua vez, gera mais rendimento que a aquisição de capital físico. Cabe à educação, legitimar os interesses das classes dominantes, pela propagação do ideário e dos “valores” neoliberais, aprovisionando os conhecimentos e os recursos humanos necessários à expansão do mercado capitalista. É o que explicita Sader (2008), ao expor que a educação, no contexto do capitalismo, torna-se mais uma mercadoria a ser comercializada.

²⁸ Cf. Teoria do Capital Humano, nas páginas 31 a 33.

Para Melo (2007, p. 189), a realização do projeto neoliberal de educação e sociedade, entre 1980 e 1990, vivificou o caráter individualista e meritocrático tanto da educação quanto do trabalho, superdimensionando a formação de competências e habilidades, abrandando a dimensão social da educação e dissociando a formação educacional para a cidadania do preparo científico e tecnológico, voltado ao trabalho.

Ao mesmo tempo em que se buscava a consolidação da democracia, atendia-se às prerrogativas do industrialismo, propagando-se a demanda por um sistema educacional que estabelecesse valores e padrões de conduta, alinhados ao caráter utilitarista da sociedade capitalista. Isto significava prover a formação de técnicos e dirigentes, voltados à manutenção das relações sociais de produção, como salienta Neves (2005):

A socialização do saber para o capital é uma decorrência do processo de intensificação da racionalização do trabalho, e a abrangência dos sistemas educacionais está condicionada ao nível de produtividade do trabalho exigido. Do ponto de vista do trabalho, industrialismo e democracia significam a possibilidade técnica e política de transformar as relações de produção vigentes, na perspectiva de que o domínio do conhecimento das leis da natureza e da dinâmica da sociedade, ao mesmo tempo em que resgata, para o trabalhador, a condição de sujeito do processo social, proporciona-lhe os instrumentos necessários para o desenvolvimento coletivo de suas lutas contra a apropriação privada da riqueza e do saber (NEVES, 2005, p.26).

Atualmente, com tantos estudos na área de política e história da educação, alguns dos quais utilizados no decorrer dessa pesquisa, a neoliberalização da educação brasileira torna-se evidente, especialmente, com a Conferência de Jomtien, o Programa de Educação para Todos e o Relatório Delors, entre outros documentos oficiais, que têm direcionado as proposições educacionais atuais. Ao mesmo tempo, as décadas de 1980 e 1990 marcaram embates acalorados e profícuos entre os que visavam assegurar os privilégios de instituições particulares de ensino privada e os que lutavam em prol da escola pública.

Instigava-nos, no entanto, conhecer o posicionamento de educadores brasileiros em relação às propostas neoliberais, ou seja, as discussões, estudos e preocupações latentes no início da década de 1990, período decisivo para esse movimento de neoliberalização, como evidenciam os estudos apresentados nos

capítulos anteriores. Julgou-se, assim, pertinente analisar os artigos que resultaram da última Conferência Brasileira de Educação (CBE), de 1991.

Tendo em vista que a CBE reuniu um grupo renomado de educadores e estudiosos, cuja maioria continua ativa nas reflexões e pesquisas sobre a educação nacional, empreendeu-se a investigação sobre as temáticas trabalhadas durante a conferência, expostas nas coletâneas publicadas em 1992, a fim de contextualizar esse momento tão crucial na história da educação brasileira e responder aos seguintes questionamentos: as demandas neoliberais, ratificadas nos documentos e proposições analisados nos capítulos anteriores, estavam presentes nos discursos incipientes da VI Conferência Brasileira de Educação? As discussões impetradas na CBE/91 indicam discursos convergentes ou divergentes, em relação à proposta neoliberal de educação? É possível identificar, entre os educadores, aqueles que se posicionaram favoráveis ou contrários ao neoliberalismo?

As Conferências Brasileiras de Educação²⁹ tiveram início na década de 1980, sendo promovidas, periodicamente, por movimentos sindicais e entidades nacionais relacionadas à educação, criadas no final dos anos de 1970, como ANPEd (1977); CEDES (1978); ANDE (1979); e CEDEC (1976) que, inicialmente, também participou da CBE. Visavam rearticular os movimentos sociais em prol da educação brasileira, a fim de elaborar coletivamente um projeto nacional de educação.

De acordo com Saviani (2006), a organização dos educadores brasileiros, nas décadas de 1970 a 1990, foi configurada por duas vertentes: a primeira exprime a “preocupação com o significado social e político da educação”, no qual se evidencia a busca da universalização da escola pública. Configura-se pelo movimento de “entidades de cunho acadêmico-científico”, entre as quais, situam-se a ANPEd, o CEDES e a ANDE, sendo direcionadas à produção, debate e propagação de reflexões, diagnósticos e proposições para a construção da escola

²⁹Entre os anos de 1980 a 1991, a realização das Conferências Brasileiras de Educação contou com a participação de um público estimado entre 1.400 a 6.000 pessoas. Realizaram-se as seguintes Conferências: I CBE (São Paulo, 1980), com o tema “Política educacional”; II CBE (Belo Horizonte, 1982), com o tema “Educação: perspectivas na democratização da sociedade”; III CBE (Niterói, 1984), com o tema “Das críticas às propostas de ação”; IV CBE (Goiânia, 1986), com o tema “Educação e Constituinte”; V CBE (Brasília, 1989), com o tema “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: compromisso dos educadores”; e VI CBE (São Paulo, 1991), com a participação de mais de 6 mil educadores (BOLLMANN, 2010, p. 664).

pública de qualidade; a segunda expressa a “preocupação com o aspecto econômico-corporativo”, demonstrado pelo cunho reivindicativo, que caracterizou as mobilizações sociais e as greves³⁰ deflagradas no final de 1970 e intensificadas nos anos 1980. Nesta esfera, encontram-se as entidades sindicais, organizadas pela CNTE e ANDES que, gradativamente, assumiram as prerrogativas político-pedagógicas da luta pela escola pública, organizando os Congressos Nacionais de Educação, que sucederam as CBEs (SAVIANI, 2006, p. 45-46).

O manifesto da III Conferência Brasileira de Educação, realizada no ano de 1984, em Niterói – RJ, com o tema “Das críticas às Propostas da Ação”, vislumbra o cunho político do movimento pela educação, reconhecendo que a eleição de representantes populares, nas eleições estaduais e municipais, constituía um exemplo da força de educadores, movimentos sindicais e de outras instâncias da sociedade, que unidas buscavam a redemocratização da nação e a democratização do ensino.

No que concerne à sexta e última edição da Conferência Brasileira de Educação, Saviani (2008) assinala que o tema central do evento foi a Política Nacional de Educação, distribuído em cinco eixos de discussão: Escola Básica; Estado e Educação, Sociedade Civil e Educação; Trabalho e Educação; Universidade e Educação:

Compreensivelmente é no âmbito dos temas "Estado e educação" e "Trabalho e educação" que se encontram as análises explicitadoras da nova fase que caracterizará a década de 1990. Em "Estado e educação" já aflorou explicitamente a problemática do neoliberalismo nos simpósios "A crise do Estado e o neoliberalismo: perspectivas para a democracia e a educação na

³⁰ Embora o regime militar brasileiro (1964-1985) coibisse veementemente qualquer tipo de greve ou manifestação pública que desagrasse o governo militar, o final de 1970 destaca-se pela rearticulação dos movimentos sociais e grevistas, que lutavam pela redemocratização do Brasil. Entre as organizações de esquerda que usavam a luta armada como caminho de transformação da sociedade, destacam-se a ALN (Aliança Libertadora Nacional), VPR (Vanguarda Popular Revolucionária), PCR (Partido Comunista do Brasil), AP (Ação Popular), POLOP (Política Operária) e MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de outubro). Entre os movimentos grevistas desse período, destacam-se as greves do ABC paulista: a primeira, em maio e junho de 1978, paralisou mais de 100 mil operários; a segunda, em 1980, perdurou por 41 dias e mobilizou cerca de 150 mil trabalhadores metalúrgicos. Em maio e junho de 1981, foram os metalúrgicos do Rio de Janeiro que ficaram em greve por mais de um mês (ALENCAR, RAMALHO E RIBEIRO, 1981; XAVIER, RIBEIRO E NORONHA, 1994).

América Latina"³¹; "O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação"; e "Impasses e alternativas no financiamento das políticas públicas para a educação" (COLETÂNEA CBE, 1992a). Em "Trabalho e educação" o problema da mudança das bases produtivas foi abordado em vários momentos, com destaque para os simpósios "As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora" e "Os impactos da revolução tecnológica: transformação dos processos produtivos e qualificação para o trabalho" (COLETÂNEA CBE, 1992b). Mas a problemática própria dos anos de 1990 fez-se presente também nos demais temas. Assim, por exemplo, no que se refere à "Escola básica", destaca-se o trabalho de Luiz Carlos de Freitas, significativamente denominado "Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?" (COLETÂNEA CBE, 1992c). Em "Sociedade civil e educação" temos o texto de Paulo José Duval da Silva Krischke, "A desmobilização dos movimentos sociais no governo Collor", além de todo um simpósio dedicado ao tema da "produção da exclusão social: violência e educação" (COLETÂNEA CBE, 1992d). Em "Universidade e educação", a mesa-redonda "Condições de sobrevivência das universidades federais" (COLETÂNEA CBE, 1992e) tratou de questões relacionadas com a nova concepção de Estado (o chamado Estado mínimo), ainda que essa relação não tenha sido explicitada de forma direta (SAVIANI, 2008, p. 426).

Os textos destacados por Saviani (2008) esclarecem que os educadores não estavam indiferentes ao neoliberalismo, quando ocorreu a VI CBE. A análise dos artigos que resultaram desse encontro confirma essa constatação e visa apresentar novos elementos sobre a compreensão da investida neoliberal na esfera educacional, no contexto das discussões empreendidas na referida conferência. Os Quadros 2 a 6, relacionados a seguir, apresentam os textos que resultaram de cada um dos cinco simpósios da VI Conferência Brasileira de Educação, de 1991.

Quadro 2 – Artigos do eixo “Escola básica” (VI CBE/1991)

Eixos temáticos	Autores	Títulos
Diagnóstico do atendimento escolar básico: posições.	Alceu Ravanello Ferrari	1. Atendimento escolar básico: problemas de diagnóstico.
	Sérgio Costa Ribeiro	2. A escola brasileira do Professor Raimundo.
	Paulo de Tarso Afonso de André	3. Escola primária: trajetórias e determinantes da evasão escolar e da escolha da escola pública ou da escola

³¹Na Coletânea CBE (1994), edição utilizada em nossos estudos, o título desse simpósio é “Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina”; texto sistematizado por Dermeval Saviani.

		privada.
Escolarização básica: em busca da qualidade.	Magda Backer Soares	4. Em busca da qualidade em alfabetização: em busca... de quê?
	Ana Luiza B. Smolka	5. Cognição, linguagem e trabalho na escola.
	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	6. Rediscutindo a natureza do ensino.
	Sônia Kramer	7. Escolarização básica e a busca da qualidade: uma tentativa de síntese.
Escola, currículo e construção do conhecimento.	Antônio Flavio Barbosa Moreira	8. Escola, Currículo e a construção do conhecimento.
	Teresinha Fróes Burnham	9. Vazio de significado político-epistemológico na escola pública.
Formação de professores e qualidade do ensino.	Cecilia Braslavsky	10. Professor de secundaria: de la profesionalización a la devaluación.
	Lucíola Licínio de C. P. Santos	11. Formação de professores e qualidade do ensino.
	Luiz Carlos de Freitas	12. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?
A condição do professor no Brasil, hoje.	Ozir Tesser	13. A formação da professora “leiga” no Ceará.
	Maria Luisa Merino Xavier	14. A condição do professor no Brasil, hoje: o caso do Rio Grande do Sul.
	Maria Luisa Santos Ribeiro	15. A condição do professor no Brasil de hoje: um estudo em São Paulo.
	Ana Rosa Brito Gomes	16. Condições do professor no Brasil: trajetória da categoria.
Avaliação escolar.	Menga Lüdke	17. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar.
Meios de comunicação e educação.	Maria Luiza Belloni	18. Formação do telespectador: missão urgente da escola.

Fonte: SOARES, M. B. et al. (1994)

Quadro 3 – Artigos do eixo “Estado e educação” (VI CBE/1991)

Eixos temáticos	Autores	Títulos
O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação.	Dermeval Saviani	1. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina.
	Juan Carlos Tedesco	2. Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina.
	Raquel Pereira Chainho Gandini	3. O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação.
	Carlos Roberto Jamil Cury	4. O público e o privado na educação brasileira.
	Carlos Benedito Martins	5. Notas sobre o ensino superior atual.
Financiamento da educação no	Jacques Velloso	6. Impasses e alternativas no financiamento das políticas públicas para

Brasil.		a educação: um pano de fundo.
	José Carlos de Araújo Melquior	7. Impasses e alternativas do financiamento das políticas públicas de educação.
	José Amaral Sobrinho	8. O MEC e o ensino fundamental: o que os gastos revelam.
	José Marcelino de Rezende Pinto	9. Os recursos disponíveis para o ensino no Brasil.
	Ana Maria de Cerqueira Antunes	10. Financiamento da educação: análise das fontes e da distribuição de recursos.
O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	André Haguette	11. A sociedade, o Estado e o sistema nacional de Educação no projeto de Lei de Diretrizes e Bases.
	Jônathas Silva	12. LDB: o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios.
Escola pública: gestão e autonomia.	Guiomar Namó de Mello	13. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições.
	Silke Weber	14. Escola pública: gestão e autonomia.
	Antonio Carlos da R. Xavier	15. Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas.
As políticas governamentais para a educação básica.	Rose Neubauer da Silva e Guiomar Namó de Mello	16. Política educacional para os anos 90.
	Lia Faria	17. CIEPs: construção coletiva da educação.
A gestão do ensino público: qualidade e descentralização.	Maria dos Graças Corrêa de Oliveira	18. Novas relações estado/município na área de educação.
	Elba Siqueira de Sá Barreto	19. Estado e municípios no provimento do ensino fundamental em São Paulo: o desafio da qualidade.
	Olinda Evangelista e Maria Auxiliadora Schmidt	20. Relação estado/município no Paraná: Construção ou desconstrução da escola pública de qualidade?
Perspectivas do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação.	May Guimarães Ferreira	21. Conselho Federal de Educação: o coração da Reforma.
	Lilian Anna Wachowicz	22. Breve histórico do Conselho Estadual de Educação do Paraná e sua especificidade no contexto brasileiro atual.

Fonte: VELOSO, Jacques et al. (1992)

Quadro 4 – Artigos do eixo “Trabalho e educação” (VI CBE/1991)

Eixos temáticos	Autores	Títulos
As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora:	Lucília Regina de Souza Machado	1. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora.
	Magda de Almeida Neves	2. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional.

politecnia, polivalência ou qualificação profissional?	Ana Maria Rezende Pinto	3. Pessoas inteligentes trabalhando com máquinas ou máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano.
	Gaudêncio Frigotto	4. As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação profissional (síntese do simpósio).
Os impactos da revolução tecnológica: transformação dos processos produtivos e qualificação para o trabalho.	Iracy Silva Picanço	5. Revolução tecnológica, qualificação e educação.
	Liliana Rolfsen Petrili Segnini	6. Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com educação.
	Nadya Araujo Castro	7. Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna.
Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação.	Mario Sérgio Salermo	8. Produção integrada e flexível e processo operatório: notas sobre sindicatos e a formação profissional.
	Cláudio Salm	9. Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação.
As novas funções da educação no panorama internacional.	Sílvia Maria Manfredi	10. Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação.
	Werner Markert	11. Revendo o trabalho como princípio educativo à luz da experiência alemã.
Ensino médio: quais são as alternativas?	Acácia Zeneida Kuenzer	12. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural.
	Luiz Antonio Cruz Caruso	13. Políticas de formação profissional: elementos para discussão.

Fonte: MACHADO, Lucília R. S. et al. (1994)

Quadro 5 – Artigos do eixo “Sociedade civil e educação” (VI CBE/1991)

Eixos temáticos	Autores	Títulos
Escola e construção da cidadania.	Antônio Joaquim Severino	1. A escola e a construção da cidadania.
	Angel Pino	2. Escola e cidadania: apropriação do conhecimento.
	Serys M. Shessarenko	3. Escola e construção da cidadania: novas concepções e novas alternativas.
Cultura e educação nas lutas sociais do campo.	José de Souza Martins	4. Educação e cultura nas lutas do campo (Reflexões sobre uma pedagogia do conflito).
	Maria Nobre Damasceno	5. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política.
	Maria Julieta Costa Calazans	6. Depoimentos de camponeses – seus saberes e suas lutas; uma contribuição coletiva ao debate.
Movimentos	Maria M. Malta Campos	7. As lutas sociais e a educação.

sociais urbanos e a educação: balanço crítico.	Paulo José D. da S. Krischke	8. A desmobilização dos movimentos sociais no governo Collor: dois argumentos e sua refutação (parcial).
A produção da exclusão social: violência e educação.	Lia Fukui	9. A produção da exclusão social: violência e educação.
	Vicente Barreto	10. Exclusão e violência: reflexões preliminares.
	Alba Maria Zaluar	11. Exclusão social e violência.
	Sérgio Adorno	12. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola.
	Lia Fukui	13. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas.
Impactos sociais sobre a juventude e a infância.	Sônia Carvalho	14. Perfil do menino e da menina de rua: propostas e alternativas.
	Teresinha Cristina Reis Pinto	15. A questão da depredação escolar.
Movimento sindical de professores.	Viviane Nogueira de Azevedo Guerra	16. Impactos sociais sobre a juventude e a infância.
	João Antonio Cabral de Monlevade	17. Como o movimento sindical tematiza a questão educacional.
	Ignez Navarro de Moraes	18. O tema em sua contextualidade: Estado e classes sociais no Brasil.
A sociedade, a Lei de Diretrizes e Bases e os novos caminhos para a educação brasileira.	Maria da Glória Gohn	19. O Fórum Nacional em defesa da escola pública analisado enquanto um movimento social.
	Rosemary Conti	20. Entidades representativas do movimento social organizado e a LDB: uma experiência.

Fonte: SEVERINO, Antônio J. et al. (1992)

Quadro 6 – Artigos do eixo “Universidade e educação” (VI CBE/1991)

Eixos temáticos	Autores	Títulos
Tendências da produção teórica e da pesquisa em educação no Brasil.	Zaia Brandão	1. A teoria como hipótese.
	Mirian Jorge Warde	2. Pesquisa em educação: entre o Estado e a Ciência.
	Sérgio Vasconcelos de Luna	3. Prestar serviços e pesquisar: algumas distinções necessárias.
Formação dos intelectuais: conhecimento e poder.	Maria Alice Rezende de Carvalho	4. Entre a cultura heroica e a cultura democrática.
	Reginaldo C Moraes	5. Celso Furtado e os sonhos da razão.
	Caio Navarro de Toledo	6. Intelectuais de esquerda e a questão da democracia.
	Clarice Nunes	7. Formação dos intelectuais: conhecimento e poder.
Funções sociais do ensino superior.	Isaura Belloni	8. Função da universidade: notas para reflexão.
	Clarissa Eckert Baeta Neves	9. Funções sociais do ensino superior hoje.
	Roberto Romano	10. As funções sociais da universidade.

As condições de sobrevivência das universidades federais.	Sofia Lerche Vieira	11. A universidade federal em tempos sombrios.
	Newton Lima Neto	12. Condições de sobrevivência das universidades federais.
	Maria de Lourdes de A. Fávero	13. Em defesa da universidade pública.
	Glaura Vasques de Miranda	14. As condições de sobrevivência das universidades federais.
Articulações entre a universidade e a escola básica.	Maria José Palmeira	15. Alguns aspectos da experiência do Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira com a universidade da Bahia.
	José Maria Nodari	16. A articulação da universidade com a escola básica: a experiência da UNIJUÍ.
Ensaio sobre história, cultura e educação na América Latina.	Octávio Ianni	17. O labirinto latino-americano.
	Moacyr de Góes	18. Linhas históricas da América Latina.
	Maria Aparecida Ciavatta Franco	19. Estudos comparados em educação na América Latina: uma reflexão sobre a assistência nas relações Norte-Sul.
	Cecilia Braslavsky	20. Problemas de La educación y necesidad de La comparación em América Latina hoy.
	Célia Frazão Soares Linhares	21. América Latina: semelhanças e diferenças.
Conferência de Abertura da 6ª CBE.	Antônio Houaiss	22. Educação e Cultura.

Fonte: BRANDÃO, Zaia et al. (1992)

No intuito de organizar o estudo empreendido, distinguir-se-ão os textos de acordo com três categorias de análise, relacionadas ao posicionamento dos educadores brasileiros quanto à neoliberalização da educação: educadores cujos discursos vislumbram os princípios neoliberais; educadores que endossam o neoliberalismo; e educadores que criticam esse processo.

Vale ressaltar que o presente estudo não visa tecer julgamentos sobre o que foi conjecturado na VI CBE, até mesmo porque os textos não encerram todo o pensamento e produção acadêmico-científica dos referidos educadores. Acreditamos, entretanto, que constituem elementos importantes à compreensão do movimento de harmonização entre o ideário neoliberal e as prerrogativas educacionais do final do século XX.

Apresentar-se-ão, no decorrer desta análise, algumas das ideias contextualizadas nos capítulos anteriores e no início desse capítulo, quanto à concepção neoliberal de educação, presentes nos textos analisados. Embora nem

todas essas ideias ensejem o mesmo significado propagado pelo ideário neoliberal, é possível perceber discussões que ora convergem, ora divergem dos princípios destacados. Em alguns casos, caracterizam apenas uma aproximação; em outros, defesa contundente; em outros, ainda, críticas e análises bem direcionadas.

4.1 Neoliberalização da educação nacional: discursos incipientes

Entre as propostas que uniformizam os interesses capitalistas às prerrogativas educacionais, destaca-se a centralidade na educação básica, ou seja, o conceito de educação mínima. No simpósio sobre a “Escola Básica”, não se corrobora, ainda, a concepção exposta por Oliveira (2000) e defendida na Conferência de Jomtien sobre a universalização prioritária do Ensino Fundamental, mas aparecem outros indícios sobre o consenso entre os conceitos propagados pelo ideário neoliberal e as aspirações ou discussões impetradas pelos educadores, na VI CBE.

O texto de Moreira (1992), por exemplo, destaca-se por apresentar várias ideias que se alinham à perspectiva neoliberal de educação. Em primeira instância, sugere a participação da sociedade civil na organização escolar, estendendo o campo de atuação do professor e da educação a outras esferas da sociedade. Segundo o autor, é preciso reafirmar a função da escola no processo de elaboração do conhecimento escolar, substituir a hierarquização das decisões pela participação de todos os interessados e valorizar todos os saberes:

[...] O verticalismo que costuma caracterizar as decisões tomadas precisa ser substituído pela discussão coletiva e pela participação ampla de todos os grupos e setores interessados [...] é importante que a escola, ao se abrir para a comunidade, procure integrar-se com as demais instituições culturais e aproveite a contribuição que elas possam oferecer (MOREIRA, 1994, p. 81-86).

O verticalismo proposto por Moreira corresponde ao princípio da gestão democrática, reivindicação dos educadores, em meio às discussões para a

elaboração da LDB/96, apropriada e desvirtuada no contexto neoliberal. A participação da comunidade é fundamental, desde que não descaracterize a função dos educadores, ou seja, o papel de gerir, propor, organizar e concretizar as práticas pedagógicas e os objetivos delineados pela instituição de ensino, seja no projeto político pedagógico, seja no regimento escolar, entre outras instâncias e proposições escolares. Não se pode esquecer que o especialista em educação, salvo exceções, é o professor e não os pais e demais funcionários da instituição. A democracia é importante, mas deve ser implementada com consciência e responsabilidade.

Tais premissas foram contempladas por Delors (1998; 2005), ao defender a educação informal e eleger outras instâncias educativas como sindicatos, Organizações Não Governamentais, igrejas, centros comunitários etc. Na compreensão neoliberal, entretanto, tais propostas estão relacionadas à descentralização e à desresponsabilização do Estado pela educação, sobretudo quanto à oferta do Ensino Médio e Superior, que ultrapassa as necessidades produtivas mais urgentes, devendo ser delegadas à iniciativa privada.

Além disso, ao apresentar “o currículo como crítica”, sugerido por Young (1975 apud Moreira, 1992), Moreira (1992) salienta a importância em equiparar dois saberes, o erudito e o popular, com ênfase no saber prático e utilitário, outra premissa neoliberal:

[...] favorecer a criação de um conhecimento crítico não combina com um planejamento prévio rígido. A seleção de conteúdos significativos, relacionados às experiências vividas pelos alunos e à vida cotidiana, só pode ser feita na interação entre o professor e os estudantes. Daí os riscos envolvidos na determinação de conteúdos essenciais, determinação essa que pode não só ferir a autonomia de escolas e sistemas de educação, como também dificulta, aos professores, tomar a realidade de seus alunos como ponto de partida da prática pedagógica (MOREIRA, 1994, p. 86).

Nesse sentido, Moreira (1992) assinala a aspiração de que o currículo harmonize a tensão entre a demanda pelas disciplinas acadêmicas e as necessidades práticas, oriundas das transformações na natureza e no trabalho, combatendo toda e qualquer hierarquização de saberes e práticas, na organização curricular. Apregoa, como caminho para a elaboração de um

conhecimento crítico, a seleção de conteúdos significativos, vivenciais e cotidianos:

[...] Parece que já superamos a falsa dicotomia entre saber erudito e saber popular e já entendemos o espaço da sala de aula como um espaço de confronto de diferentes saberes e de validação destes saberes [...] essa visão de ciência implica um ensino menos dogmático, que não supervalorize o conhecimento científico e o separe de sua história, da tecnologia dele derivada, dos homens que o produzem, das vivências e saberes dos professores e dos alunos, das demais disciplinas escolares e das circunstâncias sócio-políticas e econômicas (MOREIRA, 1994, p. 81).

A ideias defendidas por Moreira (1994) alinham-se ao princípio neoliberal da flexibilização curricular. Interessa ao mercado formar competências e habilidades, bem como saberes úteis e práticos, que atendam às demandas produtivas. Cabe aos educadores permanecerem atentos à relativização dos conhecimentos sistematizados e à supervalorização de saberes cotidianos, já que o processo de neoliberalização da educação prevê a ênfase no saber popular, em detrimento do conhecimento científico.

Contrariando a proposição neoliberal, não acreditamos na indispensabilidade da hierarquização dos conhecimentos. É preciso haver equilíbrio entre o espaço conferido pela escola àquilo que pertence ao senso comum e ao conhecimento científico, a fim de não desqualificar a instituição escolar como espaço de educação formal, que ofereça ensino organizado e propicie o desenvolvimento integral do indivíduo. Amparamo-nos no pensamento de Vygostky (2009), segundo o qual o processo educacional pode e deve considerar os conceitos espontâneos, devendo, contudo, ir além:

[...] o desenvolvimento do conceito científico começa justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos ao longo de toda idade escolar. Começa habitualmente pelo trabalho com o próprio conceito como tal, pela definição verbal do conceito, por operações que pressupõem a aplicação não espontânea desse conceito. Portanto, podemos concluir que os conceitos científicos começam sua vida pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento (VYGOSTKY, 2009, p. 345).

Em linhas gerais, Moreira (1992) evidencia a idealização da educação para o desenvolvimento social, em voga na década de 1990, sem, contudo, discutir aspectos da ideologização neoliberal; introduz reflexões sobre a prerrogativa histórica e social do conhecimento, ratifica a importância do conteúdo científico, mas cede espaço aos diversos saberes, o saber popular e cotidiano, indicando uma tendência à flexibilização que se instauraria nas propostas neoliberais:

A articulação entre teoria e prática, já mencionada por nós ao discutirmos o trabalho como eixo integrador das disciplinas curriculares, seria também garantida por um ensino que ajudasse o aluno a entender as razões das coisas serem do jeito que são, como chegaram a ser assim e como poderiam ser de outro modo (MOREIRA, 1994, p. 85).

No simpósio compilado por Moreira (1994), vislumbra-se, portanto, os conceitos de flexibilização curricular, educação informal, descentralização, saber utilitário, relativização do conhecimento científico e valorização do conhecimento cotidiano; ideias apropriadas pelo neoliberalismo e devolvidas como políticas e propostas educacionais, que culminaram na concepção pedagógica espontaneísta, sem intencionalidade ou sistematização.

No caso do simpósio “Política Educacional para os anos 90”, sistematizado por Silva e Mello (1992), expõem-se o sucateamento da educação e a precarização do sistema educacional brasileiro, caracterizado pela redução dos recursos para a educação básica; pela oferta controlada de vagas no Ensino Superior, direcionadas, preferencialmente, às elites; pela delegação da formação docente à iniciativa privada; e pela profissionalização indiscriminada do Ensino Médio (Ensino de 2º grau, como era denominado no início da década de 1990).

Embora a conjectura apresentada pelas autoras condiga à realidade da época, as ideias apresentadas no decorrer do simpósio vislumbra a proposição neoliberal de educação. Entre outros aspectos, validam a competitividade inerente à realidade capitalista:

No âmbito da sociedade como um todo, parece ficar cada vez mais claro que a competitividade no novo cenário econômico mundial não pode depender apenas de uma elite altamente educada, mas vai requerer que o conjunto da população tenha acesso aos códigos da leitura, escrita, matemática e informática e

aos conhecimentos básicos de ciências e humanidade (SILVA; MELLO, 1992, p. 253).

Da mesma forma, Ribeiro, S. (1994) aponta para ideias contempladas nas políticas educacionais de cunho neoliberal. No texto “A escola brasileira do Professor Raimundo”, o autor compara o programa televisivo “A escolinha do professor Raimundo” à realidade da escola, no início da década de 1990, enfatizando:

[...] esta caricatura da escola brasileira mostra algumas práticas conhecidas de nossa pedagogia e esconde outras que não são percebidas pelo grande público. Senão vejamos: a escola não ensina. Ela cobra conhecimentos que são adquiridos nos “deveres de casa”, ajudados pelos pais (o caso da personagem que faz redações). O professor sequer tenta orientar ou corrigir o texto, apenas dá uma nota baixa (RIBEIRO, S., 1994, p. 26).

Percebe-se, no texto de Ribeiro, S. (1994), a tendência que se solidificaria no início do século XXI: responsabilizar a escola e o professor pelo fracasso escolar. Obviamente, ambos são parte desse processo, mas não constituem fator determinante na discussão sobre a qualidade do ensino, no Brasil. O risco inerente a esse tipo de discurso é justificar as políticas de avaliação escolar que, na perspectiva neoliberal, são instrumentos de controle, que visam estimular a competitividade, ratificando a ideia de que o ensino privado é mais eficiente:

[...] o caminho parece ser a criação de uma cultura avaliativa no sistema educacional, de forma a promover uma competição sadia entre as escolas [...] O lobby dos empresários que precisam de competitividade tem que ser exercido sobre todos os atores do processo, desde o governo central até os prefeitos dos menores e mais pobres municípios, dos grandes empresários do ensino à pequena sala de aula de fundo de quintal das favelas (RIBEIRO, S., 1994, p. 28-29).

Sobre esse aspecto, discorre o neoliberalista Friedman (1984), ao questionar as reivindicações sobre o aumento das verbas governamentais destinadas à educação. Segundo o autor, não é esse o problema da educação, tampouco o salário dos professores. Advogando em favor da educação particular, Friedman (1984) ratifica, principalmente, a competitividade entre as instituições e entre os docentes como principal caminho para a qualidade, uma vez que o

salário seria pago em consonância ao mérito e resultados de escolas e professores:

Se alguém quisesse organizar um sistema para recrutar e pagar professores, deliberadamente concebido para repelir os imaginativos, autoconfiantes e ousados e atrair os medíocres, tímidos e fracos, não precisaria fazer outra coisa senão imitar o sistema de requerer certificados de cursos e pôr em vigor estruturas de salários padronizadas - como é feito atualmente nos sistemas adotados pelas metrópoles e pelos Estados. É surpreendente que o nível de ensino nas escolas primárias e secundárias seja ainda tão alto, tendo em vista as circunstâncias. O sistema alternativo resolveria esses problemas e permitiria que a competição regulasse a questão do mérito e atraísse bons profissionais para o magistério (FRIEDMAN, 1984, p. 49).

O sistema alternativo, proposto por Friedman, consiste em uniformizar a oferta da educação pública à educação privada, seguindo os mesmos parâmetros e critérios de organização pedagógica:

O tipo de solução que parece o mais adequado e justificado por estas considerações - pelo menos para os níveis primário e secundário - seria a combinação de escolas públicas e particulares. Os pais que quiserem mandar os filhos para escolas privadas receberiam uma importância igual ao custo estimado de educar uma criança numa escola pública, desde que tal importância fosse utilizada em educação numa escola **aprovada**. Essa solução satisfaria as partes válidas do argumento do "monopólio técnico". E também resolveria o problema das justas reclamações dos pais quando dizem que, se mandarem os filhos para escolas privadas, pagam duas vezes pela educação - uma vez sob a forma de impostos e outra diretamente. Tal solução também permitiria o surgimento de uma **sadia competição** entre as escolas. Assim, o desenvolvimento e o progresso de todas as escolas seriam garantidos. A injeção de competição faria muito para a preocupação de uma salutar variedade de escolas. E também contribuiria para introduzir flexibilidade nos sistemas escolares. E ainda ofereceria o benefício adicional de tornar os salários dos professores sensíveis à demanda de mercado. Com isso, as autoridades públicas teriam um padrão independente pelo qual julgar escalas de salário e promover um ajustamento rápido à mudança de condições de oferta e da procura (FRIEDMAN, 1984, p. 48, grifo nosso).

No que concerne à qualidade da educação, Ribeiro, S. (1994) condiciona a formação de competências que atendam aos interesses e necessidades do

mercado capitalista à eficiência do sistema educacional, outra premissa peculiar ao processo de neoliberalização da educação brasileira:

[...] apesar do progresso que representa a universalização do acesso à educação elementar em nosso país os mais importantes problemas da educação não foram sequer percebidos corretamente pela sociedade ou pelos governos [...] o mundo está mudado, a condição de um país com matérias primas abundantes, baixa escolarização e consequente baixa competência de sua população economicamente ativa, não é mais um fator competitivo diante da universalização do capital (RIBEIRO, S., 1994, p. 28).

Nesse sentido, a análise de Ribeiro, S. (1994) sobre a crise e a ineficiência do sistema educacional brasileiro, conforma-se à prerrogativa neoliberal. Seguindo a mesma linha, Xavier (1992) expõe a mesma temática no artigo “Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas”, adotando o conceito empregado por Juran e Gryna (1991, apud Xavier, 1992): qualidade é adequação ao uso. Assim, a qualidade seria definida pela satisfação das necessidades do cliente que utiliza determinado produto ou serviço e pela ausência de defeitos ou falhas.

Para Xavier (1992), tal conceito pode ser utilizado na esfera educacional, desde que se considere que as necessidades dos alunos talvez não se ajustem aos objetivos do sistema escolar e da sociedade, sendo necessário estabelecer a quantidade e qualidade **mínimas** de educação. No que concerne à educação, bem público, esse padrão mínimo de qualidade é, geralmente, estabelecido sem a participação da clientela, “quer porque sejam relativamente incapazes de assim procederem, quer porque a definição desses mínimos procedem de mecanismos alternativos de expressão social” (XAVIER, 1992, p. 227):

[...] qualquer que seja a forma que assumam essas discussões, o fato inelutável é que não se pode falar em educação de qualidade, sistema educacional de qualidade ou sistema de ensino de qualidade se, ao nível de cada sistema, os aspectos mencionados na definição de qualidade não forem considerados: qualidade ampla, que tem a ver com uma boa especificação do que se quer; custo adequado e atendimento compatível, tudo isso com o objetivo de satisfazer os clientes internos e externos ao longo do processo educacional. No âmbito da escola, por exemplo, isso significaria que durante o processo de ensino-aprendizagem há sempre um ou mais indivíduos exercendo funções específicas, que são, ao mesmo tempo, clientes e fornecedores. Clientes de

uns e fornecedores de serviços ou produtos para outros (XAVIER, 1992, p. 227).

Embora considere os desafios em se estabelecer coletivamente os padrões mínimos de qualidade para a educação, Xavier (1992) utiliza o conceito de Gestão de Qualidade Total (CGT), modelo utilizado na administração de empresas, que consiste em organizar um conjunto de princípios e métodos que impulse a cooperação de todos os membros da unidade produtiva, visando melhorar a qualidade de serviços e produtos e, assim, assegurar a satisfação do cliente.

Segundo Xavier (1992), o programa da CGT engloba seis imperativos que devem ser perseguidos pelas escolas: conformidade às especificações definidas com base na satisfação do cliente; prevenção de custos e medidas que antecipem possíveis falhas; excelência, medida por taxas crescentes de aprovação e desempenho e a eliminação de quaisquer defeitos; responsabilidade individual e coletiva pelos processos citados anteriormente; e, por fim, medição, isto é, a avaliação constante.

Padrões mínimos de qualidade, na perspectiva da CGT, também fazem parte dos princípios neoliberais. Em Friedman (1984), essa ideia é explicitada na prerrogativa do investimento em capital humano, ou seja, no fornecimento de treinamento para indivíduos que assegurem ao capitalista - investidor, o padrão mínimo de qualidade. Na esfera educacional, “uma agência governamental poderia financiar ou ajudar a financiar o treinamento de qualquer indivíduo que pudesse satisfazer um padrão mínimo de qualidade” (FRIEDMAN, 1984, p. 55).

O discurso da qualidade do ensino tem inúmeras vertentes. Cabe ressaltar, entretanto, que a preocupação com o financiamento é latente em qualquer proposta que envolva a gestão neoliberal da educação.

Gannicott e Throsby (2005), propagadores dos paradigmas educacionais da UNESCO, corroboram o discurso da qualidade e, ao mesmo tempo, abrem caminho para discussões que vinculam a qualidade educacional à escassez de recursos públicos. Subjacente a esses discursos, está a compreensão de que a instituição privada é a única capaz de assegurar ensino de qualidade, visto que dispõe de investimento e planejamento constantes:

Pode-se considerar que a expansão quantitativa da escolarização e a melhoria de sua qualidade visam, em última análise, ao mesmo objetivo, ou seja, à melhoria dos resultados escolares dos grupos populacionais em idade de frequentar a escola. Porém, os projetos de investimento quantitativo e de investimento qualitativo no setor da educação disputam os mesmos fundos públicos limitados. Assim, do ponto de vista das políticas públicas, provavelmente terá de haver uma arbitragem entre a expansão quantitativa e a melhoria qualitativa. Para obter as informações necessárias à formulação de uma política justa, é importante identificar os rendimentos educacionais e econômicos do investimento tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo e compreender as interações entre ambos. Assim, será possível elaborar estratégias de conjuntos e determinar aquelas que assegurarão o equilíbrio desejado entre esses dois meios de atingir os objetivos nacionais em matéria de desenvolvimento da educação (GANNICOTT E THROSBY, 2005, p. 161).

Enguita (2007) assegura que a problemática da qualidade sempre esteve presente nos debates sobre a escola pública, entretanto, a centralidade nesse discurso substituiu a preocupação com a igualdade. Embora a qualidade enseje uma preocupação legítima e necessária, é imprescindível ter clareza das prerrogativas político-econômicas, que deslocaram a discussão sobre o papel da educação em prover igualdade de oportunidades para os que almejavam a ascensão social para a busca incessante pela qualidade, justificando os fracassos pessoais e coletivos com discursos vazios e desprovidos de objetividade.

Atrelada ao discurso da falta de qualidade do ensino, está a meritocracia, ou seja, o indivíduo está excluído do mercado de trabalho, das oportunidades de ascensão profissional e social, em razão da formação deficitária, ao contrário do aluno da instituição privada, que colhe os resultados do seu investimento, sendo aprovado nos melhores vestibulares, nos concursos públicos, obtendo as melhores vagas de emprego, empreendendo etc. Ao mesmo tempo em que se justificam as desigualdades, firma-se a compreensão de que o ensino privado assegura o sucesso, impelindo ao investimento na educação privada.

Os princípios destacados pelos autores citados, a saber, Moreira (1994); Ribeiro, S. (1994); Silva e Mello (1992); e Xavier (1992), não são prerrogativas do neoliberalismo. Ao analisar os textos da IV CBE, fica evidente que a neoliberalização da educação, ancorada nos interesses capitalistas, consubstanciou-se por meio da apropriação das principais reivindicações dos educadores, no contexto da redemocratização brasileira. Talvez, resida aí a força

e o domínio neoliberal sobre as políticas educacionais: travestir-se com os discursos que, outrora, mobilizaram educadores, movimentos sociais, políticos e sindicais e a população em geral; os discursos e práticas de cunho socialista estão cada vez mais fragilizados, abafados pela ingerência das políticas econômicas sobre as propostas educacionais vigentes.

Nesse sentido, o texto de Toledo (1992), “Intelectuais de esquerda e a questão da democracia”, resultante do eixo “Universidade e Educação”, explica que o apelo à democracia, enfatizado no Brasil, entre os anos 1950 e 1960, atrelava-se ao contexto do nacional-desenvolvimentismo, ou seja, a autonomia nacional estava condicionada à industrialização; a democracia subordinada à reflexão política; e a revolução social vinculada ao desenvolvimento político-econômico do país:

Acreditava-se que a democracia política apenas teria sentido e relevância para as grandes massas populares e trabalhadoras a partir do momento em que as suas reivindicações sociais e econômicas fossem amplamente atendidas. Enquanto o desenvolvimento econômico e as reformas sociais (“estruturais”) não se efetivassem, a democracia política, afirmava-se, não deixaria de ser “formal” ou “abstrata” para o conjunto dos trabalhadores. Para a esquerda de orientação marxista, a democracia política exigia, como condição prévia e necessária, a realização da democracia social e econômica (TOLEDO, 1992, p.58).

De acordo com Toledo (1992, p. 59), a esquerda relacionava a democracia política à dominação burguesa, concebendo-a como “instrumento de mistificação e ilusão de classe”; no contexto brasileiro, a experiência da Ditadura Militar, somada à crise do socialismo real³², entre outros fatores, contribuiu decisivamente para a reabilitação da prerrogativa democrática entre os movimentos de esquerda.

Entretanto, a compreensão de que socialismo e democracia são aspectos dissonantes é reforçada pelos teóricos neoliberais; segundo os quais, a democracia, esteio da liberdade humana, só pode ser concebida no liberalismo, já que a economia planificada e a interferência do Estado, propostas no socialismo, impediriam a liberdade individual e, conseqüentemente, a democracia:

³² Cf. Socialismo real, na página 33, em nota de rodapé.

Um dos espetáculos mais lamentáveis da nossa época é ver um grande movimento democrático amparar uma política que infalivelmente acabará por destruir a democracia, e que nesse meio tempo só poderá trazer benefícios a uma minoria das massas que a apoiam. E, contudo, é esse apoio da esquerda às tendências monopolizadoras que as torna tão irresistíveis, e tão sombrias as perspectivas do futuro (HAYEK, 2010, p. 189).

Hayek (2010) desqualifica a atuação da esquerda quanto à defesa da democracia, enquanto Friedman (1984) acentua que o socialismo democrático é inviável, porque desconsidera a relação entre política e economia. Segundo Friedman (1984), são duas forças que se contrapõem, por representarem modelos distintos de política (totalitarismo) e de economia (democrática):

Geralmente se acredita que política e economia constituem territórios separados, apresentando pouquíssimas inter-relações; que a liberdade individual é um problema político e o bem-estar material, um problema econômico; e que qualquer tipo de organização política pode ser combinado com qualquer tipo de organização econômica. A mais importante manifestação contemporânea desta ideia está refletida no conceito de "socialismo democrático", quando então se condenam as restrições à liberdade individual impostas pelo "socialismo totalitário" na Rússia e se considera possível adotar as características essenciais da organização econômica russa e, ao mesmo tempo, garantir a liberdade individual por meio de determinada organização política (Friedman, 1984, p. 4).

Maltsev (2012) vai além, na tentativa de desconstruir o argumento de que os modelos socialistas implementados (socialismo real) não correspondem ao que foi idealizado por Marx e Engels (socialismo ideal). Ignora o autor que a democracia neoliberal restringe-se à liberdade dos capitalistas em assegurar a propriedade privada e manter um sistema que não favorece a todos. Compreende-se, assim, por que o tema “desigualdade social” não está na pauta dos neoliberais:

O socialismo produziu monstros como Stalin e Mao Tsé-tung, e cometeu crimes até então sem precedentes contra a humanidade, em todos os estados comunistas. A destruição da Rússia e do Camboja, bem como a humilhação sofrida pela população da China e do Leste Europeu, não foram causadas por “distorções do socialismo”, como os defensores dessa doutrina gostam de

argumentar; elas são, isto sim, a consequência inevitável da destruição do mercado, que começou com a tentativa de se substituir as decisões econômicas de indivíduos livres pela “sabedoria dos planejadores” (MALTSEV, 2012, p.8).

Fica evidenciado, portanto, que os neoliberais não aceitam o termo “socialismo real”, para designar a experiência político-econômica da Rússia, por exemplo. Na defesa incontestada de suas ideias, teimam em desqualificar a luta pela democracia adotada, atualmente, pelos movimentos socialistas.

Entretanto, como pondera Toledo (1992), é realmente necessário analisar o movimento de universalização dos valores democráticos. Ainda que, atualmente, configure-se em meio à luta e aos anseios das classes populares e trabalhadoras, não se pode ignorar a premissa de que a democracia pode e, comumente, serve aos interesses das classes dominantes. É ingênua a percepção de que a democracia seja instrumento exclusivo das camadas populares:

Se a realização da democracia política permite efetivas conquistas sociais e econômicas para as massas populares, a sua ideologização (democracia = panaceia = espaço da liberdade e da igualdade) não deixa de ter efeitos mistificadores e anestésicos sobre a consciência política dos trabalhadores e das massas populares, expostos diariamente ao discurso liberal; hoje, inclusive, com ampla penetração nos meios de esquerda, particularmente após a derrocada do socialismo real (TOLEDO, 1992, p. 62).

As reflexões empreendidas no simpósio sistematizado por Toledo (1992) permitem compreender melhor como os princípios destacados no decorrer dessa pesquisa oscilam entre os interesses neoliberais, as necessidades dos educadores e os anseios da população. Os próximos artigos, embora abordem as mesmas temáticas, expostas no decorrer dessa análise, apresentam perspectivas distintas, pois não convergem ao ideário neoliberal.

É o caso, por exemplo, do texto de Burnhan (1994), “Vazio de significado político-epistemológico na escola pública”, que versa sobre o papel da escola no processo de democratização da sociedade. Expõe a importância de prover instrumentos que concretizem o ideal democratizante, sugerindo o conteúdo curricular como campo de efetivação da relação entre teoria e prática, a fim de

superar a concepção de escola como reprodutora das relações capitalistas, que serve à propagação e inculcação de conteúdos ideológicos.

Todavia, a ideia de flexibilização curricular é utilizada por Burnhan (1994), seguindo uma vertente menos afeita à defesa irrestrita dos saberes espontâneos:

A proposta de articular conteúdos espontâneos, que inspiram resistência a um conhecimento objetivo, pode ser traduzida como articulação que se constrói a partir da experiência cotidiana fora da escola e aquele que esta, através do currículo, apresenta (para não dizer impõe) aos alunos. Verifica-se nessa proposta que, também, já no tecido de uma obra representativa da teoria da reprodução, encontravam-se concepções que hoje estão na agenda das discussões acadêmicas e que fertilizaram as posturas escolanovistas: a construção do conhecimento na escola a partir do cotidiano dos seus próprios sujeitos (BURNHAM, 1994, p. 92).

Nesse sentido, também discorre Braslavsky (1994). A autora ratifica a importância do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, critica o modelo de ensino predominante nas escolas secundaristas da Argentina, com conteúdos descontextualizados e distantes dos interesses e necessidades dos alunos, bem como de sua história constitutiva e das possibilidades de transformação e aplicação desses conhecimentos.

Uma das características comuns às formas de conhecimento disciplinar é a sua limitação em relação à matéria-prima para a formação de personalidades criativas e sua consequente associação às atividades corriqueiras. Isto complementa-se pela desvinculação entre o conhecimento disciplinar oferecido e as características e necessidades dos adolescentes, quanto à contextualização e historicização. Neste modelo de ensino, predomina a oferta de uma informação desprendida dos interesses e necessidades do sujeito que aprende, de sua elaboração histórica e das possibilidades de transformação e implementação (BRASLAVSKY, 1994, p.111, tradução nossa).³³

³³ Leia-se no original: “[...] Una de las características comunes a todas estas formas de los saberes disciplinarios es su limitación en tanto materia prima para la formación de personalidades creativas y su consecuente asociación a actividades rutinizadas. Esto se complementa con la falta de vinculación de los saberes disciplinarios ofrecidos a las características y necesidades de los adolescentes, de historización y de contextualización. En el modelo didáctico predominante aquella información se ofrece recortada de los intereses y necesidades del sujeto que aprende, la historia de su producción y las posibilidades de transformación y aplicación” (BRASLAVSKY, 1994, p.111).

O olhar de Braslavsky (1994) distingue-se das prerrogativas neoliberais, porque não defende o conteúdo utilitarista, e, sim, uma formação escolar que ofereça ao aluno conhecimento erudito, contextualizado e atualizado:

[...] aproximando-nos do que será o foco deste trabalho, pode-se presumir que se as escolas de Ensino Médio e escolas secundárias da Argentina não oferecem acesso ao conhecimento elaborado ou erudito nem à criatividade, facilitam a apropriação de estratégias de sobrevivência de acordo com a cultura hegemônica atravessada pela especulação, a ineficiência, a exclusão e a intolerância; e se admitem a criação de uma ideologia legitimadora da ordem e da estamentalização da sociedade, é porque o Estado formula um determinado currículo, os editores acompanham-no, mas também porque os funcionários, os alunos e os professores têm ou deixam de ter um modelo predominante de desempenho, que, no caso dos terceiros (professores), está moldado em seu caminho pelo sistema de ensino, do qual sua formação é marco significativo, e - naturalmente - pelas peculiares condições de trabalho (BRASLAVSKY, 1994, p.105-106, tradução nossa).³⁴

Outro aspecto destacado na perspectiva neoliberal é a descentralização do poder do governo para a preservação da liberdade individual (FRIEDMAN, 1984). Na esfera educacional, entretanto, este processo vincula-se à regionalização, à valorização das condições subjetivas das unidades escolares, ao atendimento às necessidades e aos interesses locais. Ao mesmo tempo, a aspiração de um sistema nacional de educação que confira unidade e integralidade às escolas brasileiras fica cada vez mais distante.

O discurso da regionalização está presente no texto de Ferrari (1994), sendo articulado, entretanto, para justificar a análise sobre os fatores que determinam a diferenciação entre os índices do analfabetismo brasileiro nas diversas regiões brasileiras; o conceito de regionalização, exposto por Ferrari (1994), tem caráter diagnóstico, o que é fundamental; não se coaduna, portanto, aos preceitos neoliberais de desconcentração e desresponsabilização do Estado

³⁴ Leia-se no original: “[...] acercándonos ya a lo que será el eje de este trabajo, puede suponerse que si las escuelas medias y los colegios secundarios de la Argentina no ofrecen acceso al saber elaborado o erudito ni a la creatividad, facilitan la apropiación de estrategias de supervivencia acordes con una cultura hegemónica cruzada por la especulación, la ineficiencia, la exclusión e y la intolerancia; y si admiten la constitución de una ideología legitimadora del orden y de la estamentalización de la sociedad es porque el Estado formula un determinado curriculum, las casas editoriales lo acompañan, pero también porque los funcionarios, los alumnos e los docentes tienen o dejan de tener un modelo predominante de desempeño, que en el caso de los terceros esta moldeado a su paso por el sistema educativo, del cual su formación es un hito significativo; y – naturalmente – por sus peculiares condiciones de trabajo” (BRASLAVSKY, 1994, p.105-106).

pelas políticas educacionais e sociais, tampouco à responsabilização do professor e da escola pelo fracasso escolar, pensamento subjacente à pretensa autonomia de instituições escolares e secretarias estaduais e municipais de educação.

[...] a perspectiva regional na análise do analfabetismo e da escola tem se revelado eficiente para a identificação dos determinantes estruturais do analfabetismo e da não-escolarização. No Rio Grande do Sul, por exemplo, colocou em evidência a íntima relação entre latifúndio, analfabetismo e não-acesso à escola (FERRARI, 1994, p. 15).

São pertinentes os apontamentos feitos por Tedesco (1992), segundo os quais, a generalização das estratégias de descentralização e autonomização das escolas não atendem às especificidades das instituições, nem asseguram a dinamização da gestão pública:

Para introduzir dinamismo na gestão pública em mudança, atualmente se generaliza o consenso sobre as potencialidades das estratégias de descentralização e de maior autonomia dos estabelecimentos. Em apoio a esta linha de ação, tem-se questionado que as estratégias tradicionais baseadas em melhorar homogeneamente os insumos (salários de professores, equipamento, textos, currículo etc.) não têm dado resultados positivos devido, entre outros fatores, à situação heterogênea dos estabelecimentos. [...] Definitivamente, nos países em desenvolvimento não está plenamente confirmada a hipótese segundo a qual outorgar maior autonomia aos atores locais é um mecanismo eficaz de dinamização (TEDESCO, 1992, p. 51, tradução nossa).³⁵

Aliados ao princípio da descentralização estão os paradigmas do “Estado Mínimo” e do estímulo à privatização. Haguette (1992) discute preceitos do “Estado Mínimo”, analisando a ideia de privatização e a sociedade de classes, conceito ignorado pelo neoliberalismo. Pondera que “o Estado tem sido a solução que surgiu da sociedade civil” e, embora, insuficiente, não foi superado por nenhuma outra instância da sociedade:

³⁵ Leia-se no original: “Para introducir dinamismo em la gestión pública, em cambio, actualmente se há generalizado el consenso acerca de las potencialidades de las estrategias de descentralización y de mayor autonomía a los establecimientos. En apoyo a esta línea de acción se há argumentado que las estrategias tradicionales basadas em mejorar homogeneamente los insumos (salários de profesores, equipamiento, textos, curriculum, etc) no han dado resultados positivos debido, entre otros factores, a la heterogénea situación de los establecimientos. [...] Em definitiva, em los países em desarrollo no está plenamente confirmada la hipótesis según la cual otorgar mayor autonomía a los actores locales es um efectivo mecanismo de dinamización” (TEDESCO, 1992, p. 51).

[...] parece existir um consenso em torno de dois pontos: a rejeição tanto do totalitarismo, que seria o Estado sem sociedade civil, como do laissez faire, um Estado Mínimo, meramente administrador de bens. Um Estado político e normativo, ativo na distribuição social dos bens materiais e culturais, parece ser uma necessidade, embora fique em aberto a grande questão da representatividade da sociedade nesse Estado (HAGUETTE, 1992, p.172).

Ribeiro, M. (1994) articulou a discussão sobre a propagação da política capitalista e os desafios em se manter a educação pública no contexto em que a privatização é “imposta pelo capital monopolista internacional”, agravando a precariedade das condições econômicas do Estado e da população brasileira, e colocando em risco a escola pública e gratuita:

Nós, professores, como todo brasileiro, estamos submetidos a uma das mais violentas e bem orquestradas campanhas veiculadas pelos meios de comunicação de massa. Tal campanha tem por objetivo convencer-nos de que o capitalismo, ora identificado como economia de mercado, ora tratado como sinônimo de democracia, ora considerado como o reino da liberdade, é a mais acertada e insuperável forma de organização econômica, política e social (RIBEIRO, M., 1994, p. 185).

Após 20 anos, os objetivos privatistas da economia capitalista continuam latentes. No que concerne à qualidade do ensino, os simpósios da IV CBE apresentam compreensões divergentes da concepção neoliberal de formação. Soares (1994) analisa o conceito de qualidade, expondo a diferença entre “as propriedades, os atributos e as condições que constituem a qualidade da alfabetização” nos países de primeiro ou de terceiro mundo, entre as próprias regiões brasileiras e entre o ensino público e o privado:

“[...] a linha divisória é traçada num mesmo ponto para todos, o que, da mesma forma, beneficia uns e penaliza outros, resultando em exclusão, evasão, repetência de certos grupos sociais e regionais, consequência de a escola desconhecer as relações entre o contexto em que vivem esses grupos e o acesso à escrita” (SOARES, 1994, p. 52).

Kramer (1994), por sua vez, retoma as discussões de Soares (1994),

ênfatizando a importância em se considerar as dimensões político-ideológicas, na definição da almejada qualidade; reconhece e apresenta inúmeras variáveis que interferem no processo educacional e não podem ser desconsideradas quando se advoga em prol da qualidade:

[...] por entendermos que a partir de nossa perspectiva política, a ampliação da escola pública para todos (portanto, a mudança da quantidade) não poderia gerar o rebaixamento da qualidade, propusemos (e propomos) um ponto de chegada único, procurando a garantia de uma mesma qualidade de escola para todos. Se essa foi (e é) a nossa meta política, sabíamos (e sabemos) que nossos pontos de partida eram e são diversos: populações diferentes cultural, econômica, social e linguisticamente. A declaração de uma intenção política de igualdade no ponto de chegada, se contrapunha à realidade concreta da heterogeneidade e da desigualdade no ponto de partida. O que ocorre é que o caminho, ou os caminhos, que levam de um ponto a outro não podem desconsiderar que o enfoque, a concepção, o entendimento dessa “coisa” de que falamos, também tem de ser apreciado do ponto de vista político e ideológico, até agora ignorado ou ocultado (KRAMER, 1994, p. 72).

Evangelista e Schmidt (1992) apresentam o conceito de qualidade em consonância às reivindicações dos educadores e da classe trabalhadora, tendo como principal compromisso “[...] a socialização do conhecimento científico-filosófico e a construção de uma concepção de mundo coerente com os interesses da classe trabalhadora” (EVANGELISTA; SCHMIDT, 1992, p. 280). As autoras também retomam a discussão sobre a autonomia das instituições de ensino, na elaboração de uma proposta curricular condizente com as realidades atendidas:

Esta autonomia encontra-se ancorada sobre a concepção da inexistência de conteúdos universais, sobre a importância dos conhecimentos regionais e sobre a responsabilidade da escola em propor seu próprio currículo. Ao lado desse “ímpeto democratizante”, encontra-se uma forte centralização das decisões que afetam a organização escolar (EVANGELISTA; SCHMIDT, 1992, p. 291).

Doravante, os textos evidenciarão compreensão mais clara do processo de neoliberalização. Há os que defendem tal processo e aqueles que o rejeitam,

oferecendo leituras consistentes e bem fundamentadas do contexto em que se delineou esse processo.

4.2 Princípios e propostas neoliberais para a educação: argumentos convergentes

Na coletânea “Estado e Educação”, o texto “Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições” se sobressai. Articulado por Guiomar Namó de Mello, reúne ideias e argumentos claramente convergentes em relação aos pressupostos neoliberais, ainda que não faça referência ao neoliberalismo. Há semelhanças entre o texto de Mello (1992) e as proposições veiculadas pela UNESCO, após a Conferência de Jomtien, e que atendem às demandas do capital para a formação educacional.

A discussão empreendida por Mello (1992) envolve a descentralização na administração escolar; e a autora questiona os estudos e as propostas que compreendem essa temática e desconsideram as instituições de ensino como agentes das mudanças sugeridas:

Se isso se comprova, os parâmetros e marcos conceituais da descentralização deverão incluir as condições necessárias para a constituição de identidades escolares com autonomia, voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à democratização do sistema como um todo, flexíveis para interagirem com meios sociais e alunados bastante heterogêneos e organicamente articuladas às instâncias centralizadas do sistema, cujos papéis deverão sofrer uma profunda revisão (MELLO, 1992, p. 189).

A autonomia financeira das unidades escolares, destacada por Mello (1992), é uma premissa neoliberal, que defende a participação da sociedade civil, por meio de parcerias, no financiamento da escola pública:

Poucos foram os processos de descentralização que levaram a sério a mudança nos padrões de financiamento para tornar realidade a meta da autonomia financeira das unidades escolares e de adequação de seus custos a realidades sociais diferentes, visando uma redistribuição democrática dos recursos, corrigindo desigualdades (MELLO, 1992, p. 207).

Curiosamente, Mello (1992, p. 186) adverte sobre uma revolução que estaria se deflagrando, imperceptível para muitos educadores e estudiosos, sobretudo na América Latina e que, provavelmente, intensificar-se-ia nos próximos anos, “mudando significativamente as formas de pensar e de efetuar a gestão dos sistemas de ensino”. Refere-se ao processo de descentralização da educação básica e a ênfase na responsabilidade da escola. Adverte sobre a reformulação do papel gestor do Estado, que conferirá à instituição escolar a centralidade das preocupações educacionais:

A falta de iniciativa e autonomia no âmbito em que a relação pedagógica efetivamente acontece, a dificuldade em fazer chegar efetivamente às escolas os recursos consumidos pelas máquinas burocráticas e a duvidosa eficácia dos “pacotes prontos”, dos ordenamentos externos, da visão homogênea de realidades locais e escolares muito díspares, surgem como possíveis explicações para estratégias de descentralização que produziram efeitos contrários aos previstos: reconcentração de poder, localismo e regionalismo estreitos, aumento das desigualdades sociais (MELLO, 1992, p. 1910).

De fato, a revolução anunciada por Mello (1992) aconteceu: a neoliberalização da educação retificou grande parte das propostas ressaltadas pela autora.

Em relação à descentralização da educação, Mello (1992) ressalta que os ordenamentos externos ignoram interesses e necessidades, distintos em cada instituição de ensino, obrigando-as a adotar estratégias para se desvencilhar dessas imposições e se adequar às necessidades de pais, alunos, professores, funcionários etc.

A observação corriqueira do cotidiano escolar revela desde logo como a vida da instituição é quase que inteiramente ordenada de fora para dentro e, do ponto de vista formal, é restrito ou inexistente o espaço de decisão da escola sobre seus objetivos, formas de organização e gestão, modelo pedagógico e, sobretudo, sobre sua equipe de trabalho (MELLO, 1992, p. 188).

Assevera, ainda, o iminente entendimento da correspondência entre qualidade de ensino e gestão educacional:

Se isso se comprova, os parâmetros e marcos conceituais da descentralização deverão incluir as condições necessárias para a constituição de identidades escolares com autonomia, voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à democratização do sistema como um todo, flexíveis para interagirem com meios sociais e alunados bastante heterogêneos e organicamente articuladas às instâncias centralizadas do sistema, cujos papéis deverão sofrer uma profunda revisão (MELLO, 1992, p. 189).

Subsequentemente, a autora apresentou estudos sobre a descentralização da gestão escolar, atestando a importância da elaboração de um padrão que promova educação de qualidade com equidade, uma vez que as conclusões dos estudos demonstraram que a organização das escolas varia conforme os níveis sociais e econômicos dos alunos, sendo necessário associar tais propostas a mecanismos de compensação das diferenças:

A equidade só será alcançada se lograr êxito em oferecer a todos um patamar básico comum de escolaridade, com qualidade. Atingir este patamar com pontos de partida sociais e econômicos diferenciados e flexíveis de organização escolar, que desenvolvam formas próprias de interagir com seu meio social e capacidade de gestão pedagógica para cumprir eficientemente a tarefa de ensinar o que dever ser comum a todos (MELLO, 1992, p. 196).

Termos como equidade e compensação são recorrentes nas propostas neoliberais de educação. Hayek (2010) utiliza o termo “equidade” para explicar os mecanismos de controle do capitalista sobre a distribuição de renda, a fim de evitar “as desigualdades **extremas**” e estabelecer relações equitativas nas “remunerações das principais classes ou às gradações e diferenciações entre indivíduos e pequenos grupos” (HAYEK, 2010, p. 116, grifo nosso). Na esfera educacional, o conceito de equidade está relacionado às perspectivas de qualidade que, na percepção de Mello (1992), referem-se às políticas de descentralização e à satisfação das NEBAs, articuladas na Conferência de Jomtien:

[...] escola como centro das decisões; recursos e poder alocados no nível da escola; responsabilidade e prestação de contas pela direção; salários competitivos que possam atrair melhores

professores; mecanismos de controle e avaliação; pais e mantenedores que se preocupam e controlam a qualidade do serviço educacional [...] o conceito de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, dada sua flexibilidade e objetividade, constitui um parâmetro promissor para traçar a qualidade do produto do serviço educacional (MELLO, 1992, p. 191; 199).

Desse prisma, Mello (1992) retomou o conceito da gestão padronizada, apresentando a redefinição do papel do Estado e salientando que a reestruturação dos modelos de gestão se tornou uma necessidade, tanto nos setores públicos, quanto privados, sendo prerrogativa das novas tecnologias de informação, comunicação e produção.

Em relação a esse aspecto, Mello (1992) defende um modelo de formação, cujos conteúdos atendam à demanda do mercado. Está explícito nesse pensamento a educação para a adaptação, outro princípio neoliberal de formação, que restringe o objetivo educacional à oferta de conhecimentos básicos, que confirmem ao indivíduo as mínimas condições de sobrevivência, por meio da socialização e adaptação à realidade da sociedade tecnológica, embrionária no início da década de 1990:

A necessidade de reforçar e dar tratamento adequado aos conteúdos escolares básicos não se coloca apenas em função das demandas do processo produtivo mas também das características que a sociedade como um todo vem adquirindo pela disseminação de tecnologias, que atinge a todos, a convivência e incorporação de seus efeitos na vida cotidiana, requer a apropriação de conhecimentos para que as pessoas compreendam as mudanças que estão em processo e sejam capazes de se beneficiar dos avanços tecnológicos (MELLO, 1992, p. 200).

Na esfera educacional, Mello (1992) advoga sobre a autonomização da escola nas questões de cunho pedagógico e institucional, visando ao objetivo comum da qualidade de ensino sem, contudo, negar a heterogeneidade das instituições locais. Condiciona a qualidade educacional, resultante da efetivação da descentralização, à necessidade de um sistema externo de avaliação de resultados, que meça a aprendizagem de conteúdos básicos e, ao mesmo tempo, fiscalize as contas prestadas e averigue os resultados obtidos:

Impõe-se como condições indispensáveis à maior autonomia das escolas: a existência de um sistema externo de avaliação de resultados, aferidos pela aprendizagem dos alunos de conteúdos básicos e comuns, para evitar a fragmentação; mecanismos de responsabilidade e prestação de contas pelos resultados alcançados; ações de compensação das desigualdades que impeçam possíveis efeitos regressivos da descentralização; O conceito de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem desloca em parte a ênfase na melhoria e ampliação da oferta para valorizar também a qualificação da demanda e a avaliação de resultados, porque permite o estabelecimento de metas de aprendizagem passíveis de aferição objetiva e que podem ser expressas de modo mais claro e mais simples para a população (MELLO, 1992, p. 195; 199).

Enfatiza, assim, a premissa da educação de qualidade com equidade, concebida na forma da oferta para todos, de um patamar básico de escolaridade, diferenciando a qualidade da oferta do serviço e a qualidade do produto; a primeira está relacionada às condições de funcionamento das escolas; e a segunda, ao desempenho dos alunos.

Outrossim, relaciona a qualidade do ensino à participação da sociedade na delimitação das demandas que a educação deve atender, considerando o dispositivo neoliberal da gestão democrática, caracterizada pela participação de pais, alunos, funcionários e da comunidade escolar como um todo nas principais decisões da escola, sobretudo quanto aos valores e saberes a serem apreendidos pelos alunos:

[...] Que tipos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores se quer formar nas gerações futuras, levando em conta as necessidades individuais, os requerimentos do processo produtivo e as exigências do exercício de uma cidadania plena? (MELLO, 1992, p. 198).

Por fim, anuncia a perspectiva “promissora” delineada na Conferência Mundial de Educação para todos (Jomtien/1990), consagrando o conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAs):

Na realidade, não há nada inteiramente novo nesse conceito de satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. Nota-se, no entanto, uma mudança de enfoque para estabelecer parâmetros de qualidade do ensino (não da educação genericamente) evitando em termos vagos e demarcados

ideologicamente, tais como “desenvolver o espírito crítico”, “promover a autodeterminação dos povos” ou a “solidariedade internacional”. A ênfase desloca-se para os instrumentos e conteúdos que os indivíduos – homens e mulheres – precisam dominar para que consigam viver melhor, trabalhar e principalmente continuar aprendendo. Os instrumentos de aprendizagem são bastante objetivos: ler, escrever, contar, expressar, resolver problemas, em suma, os chamados códigos da modernidade que, como o próprio nome indica, são instrumentais para viver e conviver em sociedades de informação nas quais o conhecimento passa a ser fator decisivo de melhoria de vida, de desenvolvimento produtivo com equidade, de exercício da cidadania (MELLO, 1992, p. 198).

O texto de Mello (1992) corrobora aspectos apregoados nos capítulos anteriores deste estudo, quanto às proposições da Conferência de Jomtien e a perspectiva neoliberal de formação. Promove a concepção de educação básica “mínima” para todos, pois o objetivo é a equidade e não a igualdade de condições.

Os códigos da modernidade, ressaltados por Mello (1992), seriam destacados, posteriormente, no relatório Delors (1996), ao indicar a necessidade de preparar indivíduos adaptados e adaptáveis às frequentes mudanças tecnológicas e sociais. Essa ideia está presente no texto de Mello (1992), ao exaltar a importância de se alcançar a satisfação das NEBAs:

O conceito de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem favorece novas alianças ou parcerias do Estado e dos setores não governamentais e do setor educacional com outros setores de atividade. Essas novas alianças podem ser viabilizadas na medida em que é mais fácil firmar consensos quando existe clareza sobre o que é básico – aprender o indispensável para viver e produzir no mundo moderno – objetivos que passam a ocupar lugar importante na agenda da modernização e melhoria da qualidade da educação (MELLO, 1992, p. 199).

Já, nas primeiras argumentações expostas no texto de Mello (1992), foi possível identificar termos e ideias semelhantes aos propagados na Conferência de Jomtien e, posteriormente, no relatório Delors, característicos, portanto, da proposta neoliberal de educação. Aspectos como a descentralização da gestão escolar; ênfase na escola local; responsabilização da instituição; valorização das identidades; oferta para **todos** de um patamar **básico** de escolaridade; medidas

de compensação; criação de mecanismos de controle e avaliação; abertura para mantenedores do setor privado; educação como produto e não mais como serviço público; e a premissa da equidade, em detrimento das discussões sobre a desigualdade de classes, entre outros aspectos, são aspectos centrais nas proposições neoliberais.

Seria a autora uma das precursoras na defesa e propagação da transposição do ideário neoliberal para a educação brasileira? Os estudos de Shiroma; Moraes; Evangelista (2007) indicam tal possibilidade. Citam, inclusive, o texto publicado por Mello, também no início da década de 1990, intitulado “Social-democracia e educação: teses para discussão”, em que Mello também apresenta algumas das ideias defendidas na CBE/91. A própria atuação³⁶ de Guiomar Namó de Mello em diversas instâncias e organismos nacionais e internacionais indicam a ampla representatividade de suas propostas.

O texto de Mello (1992) demonstra que as proposições neoliberais de educação foram divulgadas no espaço democrático da Conferência Brasileira de Educação, não evidencia, porém, um consenso entre os educadores; ao contrário, mesmo os textos que indicam conceitos, ideias ou discussões convergentes ao ideário neoliberal não apresentam defesas tão contundentes como as que foram apresentadas por Mello (1992).

³⁶ Em 1982, foi nomeada Secretária Municipal de Educação de São Paulo, cargo que ocupou até o final do mandato do Prefeito Mario Covas, em 1985. Em 1986, elegeu-se Deputada Estadual de São Paulo, ajudando a formar o PSDB, em 1988. No Legislativo Paulista, foi Presidente da Comissão de Educação e coordenou os trabalhos de elaboração da Constituição do Estado de São Paulo. Nesse período, também foi assessora para assuntos educacionais do Senador Mario Covas, líder da Constituinte Nacional. Entre 1990 e 1991, foi consultora da preparação de projetos do Banco Mundial de investimento em educação na região Nordeste e no Estado de Minas Gerais. De 1992 a 1996 trabalhou como Especialista Senior de Educação no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento, gerenciando e assessorando a preparação de projetos de investimento do setor público em educação na Argentina, Paraguai, Equador, Uruguai e Bolívia. Em 1997, assumiu a Direção Executiva da Fundação Víctor Civita, uma organização pelo Grupo Abril, assumindo a direção editorial da revista NOVA ESCOLA e de outras publicações especializadas, entre as quais, o OFÍCIO DE PROFESSOR. Também em 1997 foi nomeada pelo Presidente Fernando Henrique para o cargo de Conselheira do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. No CNE, entre outras atividades, foi Relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; participou da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional; participou da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. De 1998 a 2000 deu consultoria a vários projetos educacionais entre os quais se destacam: a implementação da reforma curricular do Ensino Médio na SEMTEC/MEC; o projeto do Centro de Referência em Educação Governador Mário Covas na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; a elaboração da proposta do MEC para reforma curricular dos cursos de formação de professores em nível superior. Disponível em: http://www.namodemello.com.br/vida_educ.html.

As referências bibliográficas utilizadas pela autora talvez possam auxiliar a compreensão sobre os fundamentos dessas ideias. Evidencia-se, assim, além da leitura do texto que resultou da Conferência de Jomtien, o contato com publicações de instituições internacionais, entre as quais, a associação francesa AECSE (*Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation* - Associação de Professores e Pesquisadores em Ciência da educação); OREALC (*Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe* - órgão da UNESCO); e CINVESTAV (*Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional*).

As referências de OREALC E CINVESTAV aludem a dois textos de Justa Ezpeleta, utilizados, em vários momentos, para justificar os pensamentos destacados, assim como as referências de Juan Carlos Tedesco, secretário de educação na Argentina, entre os anos de 2007 a 2009.

Mello (1992) encerra o texto, indicando a necessidade de articulação entre a educação e o poder político, para consolidar a autonomização da escola:

A autonomia da escola tem que se revelar não apenas uma estratégia eficaz de melhorar a qualidade e promover a equidade. Ela tem que se tornar vantajosa quanto a seus custos e benefícios políticos, em conjunturas político-institucionais concretas, aí incluída com destaque a negociação permanente dos interesses presentes. A autonomia da escola, no enfoque deste trabalho, não pretende ser uma nova utopia educacional, mas uma estratégia possível e negociável. Por isso ela deve ser entendida como um proceso que, no ritmo possível a cada correlação de forças políticas, conquiste a adesão de uns e os interesses de outros, pela vantagem que venha a apresentar em termos de seus resultados (MELLO, 1992, p. 210).

É evidente que a exposição de Mello (1992) alinha-se ao processo de neoliberalização da educação brasileira. Outros artigos também apontaram convergências em relação aos discursos e proposições neoliberais, como evidenciado anteriormente, mas não evidenciaram um discurso consensual ou dominante. Ao contrário, entre as ideias propagadas nos simpósios da IV CBE, o termo neoliberalismo é pouco utilizado; nem mesmo Mello (1992) faz referência a ele. Não se pode comprovar, portanto, que os autores destacados até essa fase

da pesquisa sejam favoráveis ou contrários aos princípios liberais, pois tal análise só seria possível mediante investigações de outros materiais e elaborações, incluindo as atuais produções acadêmico-científicas dos respectivos educadores.

Ainda assim, é interessante perceber que o processo de efetivação dessas propostas não ocorre por mecanismos de coerção ou imposição direta, mas se configura em meio às aspirações, aos interesses e às necessidades de educadores e instituições de ensino, por meio da apropriação de determinados discursos, transformados em ações afirmativas.

Conhecer esses discursos auxilia a percepção da linha tênue que muitas vezes separa a compreensão neoliberal ou socialista de aspectos como liberdade, democracia, descentralização, flexibilização curricular, educação informal, entre outros.

Os textos analisados a seguir revelam o contrassenso das proposições neoliberais, expondo riscos e intenções nefastas do processo de neoliberalização.

4.3 A educação brasileira na perspectiva neoliberal: argumentos divergentes

No eixo “Estado e educação” constam os textos que melhor evidenciam as discussões sobre os paradigmas neoliberais na esfera educacional. Em contraposição a esses princípios, sobressaem-se os simpósios articulados por Freitas (1994), Velloso (1992), Cury (1992), Frigotto (1994) e Saviani (1992).

O texto de Freitas (1994), “Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?”, destaca-se por analisar o neoliberalismo na ótica da reestruturação do processo de acumulação capitalista, apresentando os postulados de uma “nova” filosofia social:

[...] crença de um Estado forte, mas exercendo responsabilidades mínimas; crença na livre iniciativa, operando livremente em um mercado aberto internacionalmente; redução da ingerência do Estado sobre a forma como as pessoas conduzem sua vida e a colocação do bem estar básico em mãos privadas; a percepção de que todas as atividades são mercadorias que têm um preço no mercado, inclusive a educação, preço este que é a medida real de seu valor; crença na insuficiência e insensibilidade das instituições

(inclusive as escolas), quando elas se distanciam da “ação disciplinadora” do mercado (FREITAS, 1994, p. 148).

Freitas (1994) questiona a eficiência do taylorismo-fordismo, ponderando as mudanças que resultaram dos avanços tecnológicos e das novas organizações do processo de trabalho, antevendo o que denominou “neotecnicismo”. De fato, Freitas (1994) compreendeu os mecanismos de consolidação do ideário neoliberal na educação; no decorrer do texto, evidencia que tais premissas já estavam sendo efetivadas.

[...] é de esperar que tais alterações na organização social capitalista determinem, a curto e médio prazos, alteração na organização do trabalho pedagógico, tanto da escola como da sala de aula. Esta é a origem das preocupações neoliberais com a “**qualidade** de ensino”. É muito provável que estejamos vivenciando o aparecimento de um neotecnicismo (capitaneado pelos interesses da Nova Direita). Da mesma forma que uma das palavras-chave no plano da crítica social que o neoliberalismo faz é “eficiência”, também no plano da educação ela poderá ser retomada, na forma de um neotecnicismo: **avaliação** das escolas, avaliação do professor, distribuição de verbas e salários de acordo com estas avaliações; **revisão curricular**; ênfase em uma **metodologia pragmática** e despolitizada para obter resultados em sala de aula – ou seja, desgarrar-se a análise da escola de seus determinantes sociais e assume-se que a escola vai mal porque lhe falta controle, eficiência, método, racionalização e treinamento para o professor. Aceita essas premissas, o problema da educação deixa de ser político para ser técnico (FREITAS, 1994, p. 149, grifos nossos).

Ao contemporizar as prerrogativas neoliberais no âmbito educacional, Freitas (1994, p. 154) questiona os cursos de formação docente, assinalando que “teoria e prática estão dicotomizados, estão separados, desarticulados no interior dos cursos de formação dos educadores”; relaciona essa discussão à organização curricular, assegurando que o estabelecimento de uma base curricular comum, em âmbito nacional, deve ser capaz de superar a dicotomia teoria/prática, repensando o currículo de formação do educador:

Como característica geral da sociedade capitalista, há uma tendência a que o trabalho sofra uma degradação. No caso específico do profissional da educação, essa degradação tem, hoje, pelo menos dois focos: por um lado, o profissional está sendo degradado pelo salário, ou seja, paga-se ridicularmente;

por outro lado, há uma degradação na sua formação. A sucessiva fragmentação da atividade profissional e os próprios padrões de formação profissional estão sendo degradados. Pode-se degradar um profissão basicamente, por estes dois mecanismos: pagando pouco ou formando mal, ou melhor ainda, as duas coisas ao mesmo tempo. A alternativa neoliberal superpõe a esta degradação a avaliação como controle, e tira proveito dela maximizando o resultado de seu projeto político (FREITAS, 1994, P. 153).

Freitas (1994) discorre, com propriedade, sobre os princípios neoliberais e suas implicações na esfera educacional, antecipando desafios, proposições e ações que seriam articuladas posteriormente. Exemplo disto é a discussão sobre a gestão democrática, cuja compreensão por parte dos educadores se torna primordial:

Isso não é assunto apenas para administradores, isso é assunto para cada profissional da educação. Se não soubermos o que é gestão democrática, enfrentaremos alguns problemas: ou não vamos saber exigí-la ou não vamos saber participar dela, ou ainda vamos aceitar a sua versão neoliberal. Assim, a própria formação do educador tem que passar pelo debate, pela aprendizagem do que é gestão democrática (FREITAS, 1994, p. 156).

Freitas (1994) conclui, exortando ao compromisso social e à compreensão da relação sócio-histórica que se estabelece nas concepções de educador e educação. Ratifica, assim, a importância em se proporcionar um ensino organizado, articulado aos movimentos sociais e que favoreça a transformação.

No eixo “Trabalho e Educação”, grande parte dos textos analisam o contexto de mudança nos modos de produção taylorista-fordista e as implicações políticas, sociais e econômicas dessa reconfiguração, inclusive quando às novas exigências em relação ao trabalhador: “interesse, motivação, responsabilidade, atenção, capacitação, participação, etc.” (MACHADO, 1994, p. 19).

Outro aspecto relatado sobre as mudanças tecnológicas e organizacionais no processo de produção industrial é o princípio da flexibilidade e a tendência ao “desaparecimento progressivo de profissões semi-qualificadas, como soldadores, ponteadores e pintores; qualificadas como ferramenteiros e a substituição por técnicos em programação, computação, hidráulica e eletrônica” (NEVES, 1994, p. 30).

No artigo “As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação profissional? (síntese do simpósio)”, Frigotto (1994) expõe a preocupação com o impacto da nova configuração do sistema produtivo sobre a qualificação, formação humana e consciência da classe trabalhadora.

Segundo Frigotto (1994), a automação e a informatização da produção exigem um trabalhador polivalente e intelectualizado, no sentido restrito do termo. Citando a análise de Machado (1992 apud Frigotto, 1992), expressou que o conceito de qualificação se vincula à capacidade de trabalho que, na percepção capitalista, é uma mercadoria que deve gerar mais-valia, ou seja, frente aos novos meios de produção, a qualificação figura pela agregação de novas funções e pela capacidade de abstração. A formação polivalente constitui-se, assim, um novo meio de dominação e alienação pelo capital, que se apropria da força de trabalho e da mais-valia gerada pelo trabalhador, impulsionando o seu lucro final:

A alteração no âmbito da qualificação dá-se por dois mecanismos: uma flexibilização por agregação de novas funções para cada trabalhador (multi-habilitações) e por um novo perfil de qualificação, demandando uma elevada capacidade de abstração. Nota-se, todavia, que esta nova realidade do trabalho e da qualificação não é geral. Convivem formas de organização rígidas de trabalho e trabalhadores semiqualeificados (FRIGOTTO, 1994, p. 48)

Assinalando a exposição de Neves (1992 apud Frigotto, 1992), o autor explica que as alterações na organização do trabalho não significaram mudanças nas relações sociais de dominação. Deste prisma, a crença na positividade ou negatividade do desenvolvimento tecnológico obscurece a compreensão das “contradições, dos processos de exclusão, da violência sobre o mundo do trabalho e do próprio tempo ‘livre’”, que se origina nas mediações complexas dos mecanismos e forças, nas quais se consolida a nova base tecnológica:

Tomada a nova base tecnológica e seu impacto sobre a produção e sobre o processo de trabalho (conteúdo do trabalho, divisão e organização do trabalho, qualificação, desqualificação) como expressões de relações sociais, relações de força, não encontramos espaço para visões apologéticas e nem para perspectivas apocalípticas. A visão fenomênica da positividade ou

negatividade absolutas da tecnologia acaba por esconder o problema central dos mecanismos e das forças dentro dos quais a nova base tecnológica nasce e se difunde. Esconde as formas historicamente concretas e diferenciadas e as mediações complexas de âmbito cultural, político e econômico que explicitam as contradições, os processos de exclusão, a violência sobre o mundo do trabalho e do próprio tempo “livre” (FRIGOTTO, 1994, p. 50).

Frigotto (1994) pontuou que, para avançar nas discussões sobre a qualificação e a formação humana, seria preciso considerar o caráter antissocial que caracteriza a implantação das novas tecnologias. O autor finaliza o texto, apontando que a reflexão sobre a formação omnilateral e politécnica deve considerar a necessidade de ruptura das relações sociais excludentes e a construção de relações sociais educativas, tanto no mundo do trabalho, quanto na escola e em outros espaços da sociedade, visando ampliar as possibilidades reais de satisfação das múltiplas necessidades humanas:

Por isso não basta concluir que a nova base tecnológica demanda mais educação geral, desenvolvimento de “capacidades abstratas”. Se o capital se constituir no sujeito definidor dessas capacidades abstratas, teremos, como vimos, uma perspectiva de multi-habilitações, de uma formação polivalente; continuará, todavia, uma formação seletiva, fragmentária, pragmatista e produtivista (FRIGOTTO, 1994, p. 51).

O texto de Frigotto (1994) não alude ao neoliberalismo, mas discute as mudanças no sistema produtivo, que intensificaram as discussões sobre as novas condições da empregabilidade, no final do século XX. Chama atenção para o fato de que a discussão a respeito da educação do trabalhador, seja ela polivalente, politécnica ou voltada à qualificação, não pode suprimir a compreensão de que as relações sociais que regem o mercado capitalista são, por natureza, excludentes e exploradoras.

No eixo “Estado e Educação”, destacam-se, ainda, Velloso (1992), Cury (1992) e Saviani (1992). O texto de Velloso (1992), “Impasses e alternativas no financiamento das políticas públicas para a educação: um pano de fundo”, discute argumentos neoliberais sobre o Estado Mínimo, a descentralização, a avaliação e a privatização:

[...] quanto à gestão das aplicações das verbas públicas [...] a cargo de que instância estará essa gestão (maior ou menor descentralização e de que descentralização estamos falando?) e com que tipos de critérios? As políticas neo-liberais propõem que um dos critérios – senão o mais importante – seja o desempenho. De que tipo de desempenho estamos falando e como avaliá-lo – prevalecerão as regras do “mercado”? (VELLOSO, 1992, p.109).

A principal preocupação, explicitada no texto Velloso (1992), é o impasse entre privatizar o estatal e publicizar o público. Segundo o autor, os argumentos da privatização seguem as premissas neoliberais, ancoradas em discursos como a ineficiência administrativa, que eleva o custo social da educação e não assegura educação de boa qualidade para todos, condição indispensável ao fortalecimento da cidadania e da democracia.

Velloso (1992) assinala, entretanto, que, apesar das deficiências do Estado, o setor privado também não pode oferecer garantia da qualidade almejada, “até porque as regras que prevalecem numa economia de mercado sabidamente pautam-se pelo lucro e não pela cidadania” (VELLOSO, 1992, p. 108). Por outro lado, o segundo impasse está relacionado, segundo Velloso (1992, p. 108), à prerrogativa de conferir “caráter cada vez mais público àquilo que é estatal, ou seja, de publicizar o que normalmente é público”, abrindo espaço à participação popular e fortalecendo o vínculo com a comunidade social.

Por fim, Velloso (1992) discute as noções de eficiência propagadas pelo neoliberalismo, segundo as quais se justifica maior ou menor financiamento às instituições de Ensino Superior:

A ideia de premiar o desempenho não se restringe ao plano institucional. Na verdade, ainda uma vez sob a liderança do Banco Mundial, a ideia de alocar recursos públicos de modo diferenciado segundo o desempenho vem ganhando força sobretudo quando está em pauta o rendimento dos alunos, medido pelos usuais testes (de preferência padronizados) de desempenho cognitivo (VELLOSO, 1992, p. 112).

No volume que trata da relação entre Estado e Educação, no eixo de discussão “O público e o privado: trajetória e contradição da relação Estado e educação”, destaca-se também o texto de Carlos Roberto Jamil Cury, “O público e o privado na educação brasileira”.

Cury (1992) inicia a plenária, que deu origem ao artigo publicado, citando a promulgação da Constituição de 1988 e apresentando um resumo dos principais apontamentos, na esfera educacional, das Constituições anteriores, analisando as questões concernentes à laicização do ensino brasileiro e os embates entre o setor público e o privado. Expõe as conquistas da Nova Constituição (1998), quanto à relação dever do Estado e direito do cidadão, acentuando a gratuidade da educação, “direito de todos e dever do Estado”.

Ao mesmo tempo em que questiona a manutenção do ensino religioso e a abertura para a destinação de recursos públicos ao setor privado, reconhece o ineditismo da diferenciação entre as escolas particulares, distinguindo-as em instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos, desdobradas, ainda, em comunitárias, filantrópicas e confessionais. Apresenta o discurso organicista da Igreja Católica, pelo qual a instituição justificaria o financiamento público, ao alegar, entre outros aspectos, que as famílias têm direito de escolher o tipo de educação que querem oferecer aos filhos, laica ou confessional, e que tal escolha não poderia se condicionar à gratuidade do ensino, ofertada somente na rede pública (CURY, 1992, p. 73-86).

Cury (1992) também analisa a posição de alguns setores da Igreja que defendiam o financiamento de escolas já constituídas, privadas por certo, em defesa da oferta escolar às classes precarizadas, considerando a incapacidade do Estado em ofertar ensino público e gratuito para todos. Reitera, no entanto, que documentos da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) reconheciam que o direito à educação gratuita para todos constituía, ainda, um objetivo idealizado, distante, portanto, da concretização. Tal finalidade também serviu de base às alegações sobre a necessidade em oferecer bolsas de estudo nas escolas privadas não confessionais, como meio de assegurar educação àqueles que o Estado não conseguisse atender:

Do lado da escola capitalista típica, o discurso ainda oscila entre o acordo bilateral entre os contratantes sob o “Estado Mínimo” e o discurso do Estado como extensão da família ou o discurso do “povo” como lugar do comunitário e, assim, do “público não-estatal”. No caso da escola capitalista típica, faz-se o discurso do indivíduo como fonte do social, o discurso da necessária ampliação do espaço de manobra dos empresários, e é muito forte o questionamento da dimensão do controle público, visto apenas na sua vertente burocrática (CURY, 1992, p. 88).

Cury (1992) introduz a reflexão sobre a convergência dos pensamentos neoliberais nos argumentos das instituições privadas, ao conformar interesses públicos e privados, alegando que a qualidade do ensino seria prerrogativa das escolas particulares, o que explicaria a necessária defesa da inteira liberdade ao ensino privado, sobretudo no que se refere ao preço do serviço prestado, reivindicação que o Governo Collor tratou de equalizar, ao instituir a livre negociação, tutelada pelo Estado, para que não houvesse arbitrariedade na fixação de preços. Seu interesse, no entanto, não estava relacionado à regulação das instituições particulares, preocupava-se, sobretudo, em manter a ordem e o apoio da classe média, bonificando-a após o sequestro dos ativos da poupança:

Aos poucos o discurso neo-liberal vai buscando se afirmar no interior dos grupos privatistas, com uma modulação que foge aos argumentos organicistas, aos da “opção pelos pobres” e até mesmo deixando na penumbra o dispositivo constitucional que permite o transfert de recursos. Já que existe um segmento que não é comunitário, nem filantrópico e nem confessional, e já que este segmento é tipicamente privado e não pode fazer uso de recursos governamentais, o recurso ao discurso neo-liberal incorporará como uma de suas tônicas a correlação produtividade / modernidade / qualidade, a partir do sistema contratual de mercado. E por aí não só buscará justificar-se, mas oferecer-se como paradigma modelar positivo a quaisquer outros sistemas de administração e gerenciamento da educação (CURY, 1992, p.84).

Vale ressaltar que a garantia da educação particular é considerada, pelos setores empresariais e pela Igreja, princípio democrático, em respeito ao interesse do indivíduo e a sua liberdade de escolha, como evidencia o argumento extraído do documento da FENEN (Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino), a Declaração de Florianópolis, de 1985, apresentada por Cury (1992):

[...] dinheiro público não pertence ao Estado, mas sim ao povo [...], assim, constitui ato discriminatório reservá-lo exclusivamente ao financiamento da escola que o próprio Estado define como a mais conveniente aos seus propósitos políticos e ideológicos (CURY, 1992, p. 80-81).

O texto de Cury (1992) exemplifica o que já foi apresentado no estudo sobre o contexto das décadas de 1980 e 1990, quanto ao embate entre os representantes de setores públicos e privados e os principais pontos de discórdia, debatidos na ANC, antes da promulgação da Constituição de 1988, e nas discussões que antecederam a elaboração da LDB/96.

Expondo a tensão entre os defensores da escola pública e os representantes das instituições particulares, Cury (1992) introduz a análise sobre a investida neoliberal nesse conflito. Fica evidente, contudo, que o alvo da indignação e da preocupação predominante na plenária se direcionava, compreensivelmente, aos dispositivos sobre a destinação de recursos públicos, que favoreciam o ensino privado, aprovados na Constituição de 1988.

No final do texto, contudo, a posição de Cury quanto ao neoliberalismo fica mais clara. Há um indício de crítica, porém, mais flexível que a encontrada no texto, por exemplo, de Saviani (1992); ele explicita, inclusive, a ideia de competência, porém não nos moldes redefinidos nos discursos neoliberais:

Ora, o desmantelamento do Estado, uma força propulsora da própria modernização em países como o nosso, e a difusão do neo-liberalismo como justificativa de inegável crise pela qual passa o Estado, terminam por consagrar de vez desigualdades sociais que, na educação, se manifestam de modo cada vez mais profundo. A tarefa da democratização escolar, no Brasil, como tarefa de educadores identificados com a escola pública, não será tão só a negação e a crítica da situação existente. Agora, mais um desafio se levanta: como introduzir a educação escolar pública no espaço da modernidade e dominar com compromisso e competência os recursos que a tecnologia vai disseminando na área de produção e do consumo. Finalmente, gostaria de advertir que a crise pela qual vêm passando os diferentes modos de ser do Estado, nos impõe a tarefa de tomar a crítica, vê-la em suas dimensões reais e elaborarmos um discurso que implique na presença do Estado a necessária redefinição e indispensável democratização (CURY, 1992, p. 90-91).

No caso do texto de Dermeval Saviani (1992), intitulado “Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina”, fica evidente o esfacelamento das aspirações acerca da transformação social pela educação.

Ao citar exemplos da crise do ensino público nos EUA e em países da América Latina como Argentina, Uruguai e Chile, precursores na organização de

sistemas de ensino, que concorreram para a universalização da educação básica, Saviani (1992) principia a reflexão sobre o recuo dos discursos, em relação às intenções e valores da educação pública, face ao fortalecimento da orientação neoliberal. Não se refere aos intelectuais que os formularam, mas ao contexto político-econômico que fez essas ideias esmorecerem: “[...] desde o final da década de 80, vem se produzindo uma inflexão no discurso, assim como na prática política, com reflexos preocupantes no que diz respeito à questão da educação pública” (SAVIANI, 1992, p. 11).

O autor questiona a aceitação dos pensamentos que rearticulam o papel do Estado, no escudo da liberalização comercial, modelo este que já demonstrara suas fraquezas nos governos Thatcher e Regan. Chama a atenção, ainda, para a atribuição do fracasso da escola pública à incapacidade gerencial do Estado, no intuito de assegurar a iniciativa privada em áreas como saúde, segurança e educação, neste caso, atrelada à oferta do Ensino Superior:

[...] entrou em cena uma orientação política tendente a secundarizar o papel do Estado pondo o acento no livre curso das leis de mercado, com a consequente valorização da iniciativa privada desembaraçada de interferência e controle estatal (SAVIANI, 1992, p. 11).

Saviani (1992) alerta, ainda, para a ideia recorrente de que a defesa do ensino público, gratuito, universal, leigo e obrigatório constitui um paradigma liberal, ponderando que a educação somente entrou na pauta do liberalismo pela prerrogativa do desenvolvimento econômico e, ainda assim, não fica claro que se trata da educação pública. Para corroborar seus argumentos, cita trechos dos escritos de Locke, Rousseau, Condorcet e Adam Smith.

De acordo com Saviani (1992), embora a educação seja uma atividade não material, cujo produto não se separa do produtor, resultando, como regra, incompatível com a exigência de lucratividade inerente a todo investimento especificamente capitalista, é possível justificar a gratuidade do ensino público pelos princípios liberais apresentados por Adam Smith, segundo os quais um povo instruído não se sujeita às ilusões e superstições que movem as desordens mais temíveis, sendo muito mais pacífico que um povo ignorante; e nesse sentido, o Estado também auferir vantagem com a educação pública.

Oliveira (2000) analisa a centralidade da educação básica, propagada na Conferência de Jomtien, no Relatório Delors e nos direcionamentos das agências internacionais como FMI, ONU³⁷, UNICEF, CEPAL, entre outros, pela ótica das vantagens asseguradas pelo Estado na oferta da educação básica. Compreende-se, portanto, que quanto mais o indivíduo avança na vida acadêmica, menos vantagem obtém o Estado Capitalista, daí a valorização da iniciativa privada no Ensino Superior. Ora, um indivíduo com curso superior exigirá melhores condições de emprego e salário, condição de empregabilidade que não está contemplada no contexto neoliberal, sendo oferta escassa e direcionada às elites. Além disso, quanto mais conhece, mais pensa, mais generaliza, melhor compreende os mecanismos de dominação do neoliberalismo e mais propenso está o indivíduo à transformação, seja pelos mecanismos “democráticos” convencionais como o voto popular, seja por manifestações sociais mais contundentes como greves, revoluções etc.

O interesse liberal na instrução pública configura-se, portanto, em razões econômicas, sociais, políticas e ideológicas que, em última instância, consolidam a distinção entre a educação popular e a educação das elites.

Saviani (1992) contesta o que poderia ser interpretado como contradição tanto no liberalismo, quanto no socialismo, na posição que ambos assumem perante a defesa da escola pública; os teóricos socialistas questionam a oferta do ensino público pelo Estado, justamente por ser um estado burguês, repressor e alienador por excelência. Isso não implica o combate à gratuidade do ensino. Ao contrário, do ponto de vista socialista, compreende-se que a educação possa ser estatal, no sentido do financiamento, normatização e fiscalização, mas não na perspectiva da organização do ensino, que ficaria a critério dos trabalhadores. Sobre a defesa da privatização da educação, afirma:

O investimento privado em educação só é viável no que respeita à instrução da camada superior da população, isto é, a elite que, pela posição economicamente privilegiada que ocupa na

³⁷ A ONU foi fundada em 24 de outubro de 1945, com o objetivo de mediar a solução de conflitos internacionais e assegurar a paz, a segurança e a cooperação entre os povos. Sua sede é em Nova York, EUA. Segundo a Carta das Nações Unidas (ONU, 1945), são prerrogativas da ONU: defender direitos fundamentais do ser humano; garantir a paz mundial, colocando-se contra qualquer tipo de conflito armado; buscar mecanismos que promovam o progresso social das nações; e criar condições que mantenham a justiça e o direito internacional.

sociedade dispõe de renda suficiente para arcar com os custos da própria educação, aí incluída a remuneração (lucro) do capital nela investido [...] A referida orientação política acaba por assumir no discurso o fracasso da escola, procurando justificar sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum no sentido do entendimento dos interesses e necessidades dos membros da sociedade. Com isso, possibilita que se advogue, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 1992, p. 11).

Ao analisar os determinantes do neoliberalismo, Saviani (1992) observa que a justificação da escola pública se objetiva na teoria do capital humano, formulada na década de 1950, por meio da qual a educação assume a condição de bem de produção (capital) e não apenas bem de consumo.

Por fim, pondera a incongruência entre o discurso que impulsionou a propagação do neoliberalismo e as ações implementadas. À medida que se autointitula moderno e modernizante, o neoliberalismo apresenta-se como única alternativa à crise do Estado que, fatalmente, assolaria a educação, embora o exercício de seus princípios o contradiga veementemente.

A análise do contexto de instauração do ideário neoliberal, feita por Saviani (1992), indica a força ideológica e os mecanismos de coerção do capital. Atualmente, a convicção de que a transposição do ideário neoliberal para a educação é prejudicial pode ser encontrada nos escritos de muitos estudiosos, entre os quais, o próprio Saviani e outros autores citados nos capítulos anteriores.

É realmente desafiante pensar um sistema educacional integrado, segundo os princípios socialistas; além dos defensores da corrente neoliberal, há um grande contingente de educadores que sequer têm ciência dos mecanismos de implementação do ideário neoliberal de formação. Neste contexto, é interessante retomar o que o próprio Saviani (1992) expôs na ocasião da CBE, em 1991:

[...] a superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vem explicitando através da categoria “socialismo”. Fora disto, a alternativa que resta é a barbárie, cujos indícios se manifestam como contraponto contraditório e com força proporcional à necessidade cada vez mais ineludível de se viabilizar as soluções preconizadas. Eis porque é possível afirmar que o dilema da educação pública na conjuntura atual se situa entre o socialismo e a barbárie (SAVIANI, 1992, p. 28).

Em síntese, a leitura dos textos da 6ª Conferência Brasileira de Educação elucidou-nos quanto ao teor das discussões desenvolvidas nas diversas plenárias. Embora não haja muitas análises focadas nas propostas neoliberais de educação, foi possível perceber que os educadores e estudiosos não estavam alheios à referida questão.

Os textos de Saviani (1992), Velloso (1992), Freitas (1994), Cury (1992) e Frigotto (1994) apresentaram mais elementos à análise dos pressupostos neoliberais para educação; evidenciaram, portanto, o contraponto, a reflexão mais elaborada, enfim, a resistência a esse ideário.

Por outro lado, o texto de Mello (1992) propaga e defende os princípios neoliberais, expondo um discurso alinhado às ideias contestadas no decorrer dessa pesquisa. Buscamos expor os pontos de convergência encontrados em outros textos, mas não há defesa contundente como a de Mello (1992); contudo, os trechos destacados no decorrer da análise visavam elucidar a apropriação neoliberal de alguns discursos que, em outro contexto, aplicação e finalidade, seriam considerados legítimos, como a descentralização, flexibilização, qualidade ou gestão democrática.

Em contrapartida, a pesquisa evidenciou que, ainda que algumas aspirações pareçam comuns, os campos de análise e efetivação desses princípios podem ser distintos, ou seja, não precisam se conformar aos interesses do capital. É possível compreender tais aspectos na ótica das desigualdades sociais e da dominação. Um exemplo é o conceito de qualidade; é consenso a busca pela melhoria da educação, mas não deve ser consenso a aceitação dos caminhos e da concepção de qualidade veiculados pelo ideário neoliberal.

Espera-se que as sistematizações dos discursos e dos textos que resultaram da VI Conferência Brasileira da Educação de 1991, auxiliem a compreensão da dinâmica de neoliberalização da educação, contribuindo para uma percepção emancipatória dos objetivos educacionais, no contexto das políticas capitalistas que têm determinado os rumos da educação, no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há homens que lutam um dia e são bons. Há outros que lutam um ano e são melhores. Há os que lutam muitos anos e são muito bons. Porém, há os que lutam toda a vida. Estes são imprescindíveis.

Bertolt Brecht

Ao iniciar essa pesquisa, julguei que encontraria muitas respostas aos poucos questionamentos que tinha. Ao final, percebo que tenho poucas respostas para as muitas perguntas que o trabalho suscitou. É interessante perceber que, a cada leitura, a cada tentativa de articular uma ideia que respondesse às questões que motivaram esse estudo, novas dúvidas se interpunham.

Em princípio, motivava-me a preocupação com a finalidade da educação. Que princípios regem as propostas educacionais atuais? Como se configuram? Porém, compreendi que responder a essa questão implicava definir minha compreensão de educação, um conceito que abrangesse o que acredito ser mais próximo do ideal.

Adorno (2010) questiona a falta de clareza da finalidade educativa, destacando a necessidade de repensar os objetivos educacionais, ainda que o “para quê” da educação não possa ser restituído por um ato de vontade.

Ao conceituar educação, Adorno (2010) esclarece que não se trata da modelagem de pessoas, nem da transmissão de conhecimentos, mas da “produção de uma consciência verdadeira”, exigência para quem almeja viver a democracia: “[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada em uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2010, p. 141-142).

Depreende-se, assim, a inconsistência do discurso neoliberal sobre a liberdade e a democracia, conceitos que o socialismo teria apropriado, como sinalizam Hayek (2010), Von Mises (2009) e Friedman (1984).

Os referidos autores vinculam a democracia à liberdade dos indivíduos. Ao mesmo tempo, acentuam que a distribuição de riqueza, indispensável à

emancipação, é utopia do socialismo (Hayek, 2010) e que a liberdade suprema não existe (Von Mises, 2009), mas pode ser usufruída pela liberdade de escolha dos indivíduos em usar as próprias capacidades, de acordo com interesses e necessidades subjetivas (Friedman, 1984).

Von Mises (2009) afirma, ainda, que a liberdade individual quanto ao consumo de determinados produtos é que regularia o mercado, pois impeliria a competição entre as empresas, controlando o capital.

Os autores se esquivam, entretanto, de explicar como é possível que a massa populacional, destituída de poder aquisitivo e formação intelectual, já que é obrigada a vender a sua força de trabalho a preços módicos e se satisfazer com a educação mínima, possa realmente usufruir da tal liberdade de escolha e consumo.

Como pondera Adorno (2010), a organização social se fundiu à ideologia dominante, exercendo controle sobre as pessoas, o qual se estende ao propósito educacional:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente podemos nos desviar dela (ADORNO, 2010, p. 143-144).

Seguindo os parâmetros apontados por Adorno (2010), concluí que a educação deve, no mínimo, aproximar o aluno de uma condição de emancipação, que lhe permita pensar e interagir com a sociedade capitalista, de forma mais livre e consciente. Todavia, considerando tudo o que foi estudado e exposto acerca da concepção neoliberal de formação, indago-me sobre real o significado do conceito de emancipação no contexto do século XXI? Seria possível pensar e propor a educação nessa perspectiva?

A percepção sobre os rumos e objetivos educacionais perpassa, inevitavelmente, as relações entre a educação, a sociedade e a forças produtivas,

uma vez que o trabalho é elemento constitutivo do ser humano e, como tal, caracteriza a sua atuação no mundo.

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural subsidiou uma nova compreensão sobre o homem, a cultura e a sociedade, articulando o entendimento da educação como processo organizado e intencional, que auxilia a formação da consciência, em consonância ao processo de hominização, quando o indivíduo, vivendo em comunidade, organiza-se sob as bases do trabalho e submete-se às leis sociais e históricas, aprendendo a ser homem, como expõe Leontiev (2004).

Outras leituras, nessa perspectiva, possibilitaram inferir o alinhamento dos pressupostos histórico-culturais aos princípios marxistas, orientando o entendimento de que o desenvolvimento da humanidade ocorre à medida que as “aquisições da evolução” são transmitidas pelo trabalho, atividade fundamentalmente humana, produzindo a cultura material e intelectual que possibilita ao homem adaptar-se à natureza e modificá-la, segundo seus interesses e necessidades (LEONTIEV, 2004); pensamento este compartilhado por Paro (2010):

O homem faz história, portanto, ao produzir cultura. E ele a produz como sujeito, ou seja, como detentor de vontade, como autor. A necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultural, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história, ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida. A educação como apropriação da cultura apresenta-se, pois, como atualização histórico-cultural. Atualização aqui significa a progressiva diminuição da defasagem que existe em termos culturais entre o seu estado no momento em que nasce e o desenvolvimento histórico no meio social em que se dá seu nascimento e seu crescimento. Significa que ele vai se tornando mais humano (histórico) à medida que desenvolve suas potencialidades, que à sua natureza vai acrescentando cultura, pela apropriação de conhecimentos, informações, valores, crenças, habilidades artísticas, etc. É pela apropriação dos elementos culturais, que passam a constituir sua personalidade viva, que o homem se faz humano-histórico (PARO, 2010, p. 25).

Seguindo o entendimento de Adorno (2010), Leontiev (2004) e Paro (2010), depreende-se que a educação deve propiciar ao indivíduo a apropriação da cultura elaborada historicamente pela humanidade, que representa todo o

processo de constituição e desenvolvimento do ser humano como tal. Mas, como se configura esse propósito no contexto do século XXI? Ao afirmar que “quanto mais avança a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel da educação e mais complexa é a sua tarefa”, Leontiev (2004, p. 291) sintetiza a preocupação que norteou essa pesquisa.

Crer que a educação promove o desenvolvimento humano, à medida que viabiliza a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade levou-me ao questionamento sobre o que impede ou dificulta que a escola pública cumpra esse papel. Segundo Leontiev (2004), as aquisições da cultura humana só podem ser transmitidas às novas gerações por meio da educação, e isso sugere condições uniformes, o que não ocorre devido às desigualdades sociais que incidem sobre o processo educativo da humanidade.

Compreender o modo como essas diferenças se configuram atualmente tornou-se então fundamental. E no contexto atual, isso significou compreender a relação da educação com os modos de produção capitalistas, que destituem o ser humano dos instrumentos necessários ao seu desenvolvimento.

Contudo, sistematizar o processo de neoliberalização da educação brasileira não é algo que se finalize. São muitos contextos, posicionamentos, fatos, conceitos a serem apreendidos e compreendidos. Os dois primeiros capítulos dessa pesquisa foram dedicados a essa empreitada e continuam inconclusos.

Seria impossível esgotar um assunto tão relevante, mesmo assim foi possível conjecturar alguns aspectos que se contrapõem a essa concepção de educação, pautada na constituição social do homem e da mulher.

O primeiro aspecto, relacionado à reorganização do sistema produtivo, na transição do taylorismo-fordismo para o toyotismo, alude à flexibilização que rege as relações políticas, econômicas e sociais, influenciando a educação.

Flexibilização é a palavra de ordem. Os partidos políticos de esquerda são flexíveis, pois precisam de alianças para governar. As empresas pregam a flexibilidade, pois o trabalhador já não atende às diretivas da produção rígida. As famílias flexibilizam as relações, porque a liberdade está acima da coletividade. E assim sucessivamente.

Na educação, isso tem se traduzido pela perspectiva da flexibilização curricular, pela descentralização, pela gestão democrática. São conceitos negativos? Não, mas, nos moldes em que estão sendo instituídos, não têm assegurado melhorias. Quais são as implicações do princípio da flexibilidade no currículo escolar, por exemplo? A valorização excessiva do conhecimento cotidiano, das narrativas subjetivas, dos inúmeros saberes que adentram a escola, em detrimento da cultura sistematizada pela humanidade, como analisam Galuch e Sforini (2006):

Ao ingressar na escola, o aluno possui um saber espontâneo, adquirido nas experiências vividas em diferentes situações e espaços sociais. A escola trabalha com o conhecimento científico e, ao transmitir determinado conteúdo, transmite, também, formas de pensar, analisar, reelaborar e agir. É importante ressaltar, ainda, que para se posicionar conscientemente, diante de qualquer fato, fenômeno ou conceito, é imprescindível o saber sistematizado. É difícil, por que não dizer impossível, o aluno emitir opiniões que ultrapassem o conhecimento empírico, imediato, se os conceitos espontâneos, que ele adquiriu em situações da sua vida cotidiana, forem tomados como pontos de partida e de chegada (GALUCH; SFORNI, 2006, p. 6).

Essa análise não implica em retorno ao ensino tradicional, quando o aluno era visto como um receptor passivo e o professor, detentor de todo o conhecimento acadêmico. É necessário situar melhor o espaço dos saberes cotidianos, do conhecimento científico, dos valores culturais e das informações, no processo educacional. Supervalorizar o senso comum é aderir ao princípio da educação mínima, da formação de competências e habilidades, necessárias, única e exclusivamente, à adaptação ao mundo capitalista. É interessante que o homem tenha acesso a tudo quanto lhe permita conhecer o mundo em que vive.

Palangana, Galuch e Sforini (2002) ressaltam que a educação deve ultrapassar os conteúdos imediatos, a fim de proporcionar ao aluno um desenvolvimento que contemple o pensamento capaz de apreender a realidade social na qual está inserido, servindo-se da mediação da gama de recursos tecnológicos, na elaboração de conhecimentos mais significativos.

Impedir que o aluno conheça, reelabore, apreenda, abstraia os bens culturais da humanidade é desapropriá-lo da própria condição humana. Educar é, portanto, ato organizado e intencional; é preciso que a finalidade educativa

ultrapasse a mera socialização ou adaptabilidade ao mundo tecnológico e à sociedade da informação.

Respeitar as diferenças é importante, promover a tolerância é válido e necessário, mas, nos moldes neoliberais, significa fortalecer grupos distintos e enfraquecer a consciência coletiva. Antes de sermos homens, mulheres, crianças, negros, índios, homossexuais, idosos, judeus, muçulmanos etc., somos seres humanos, iguais em direitos e deveres, ainda que as condições objetivas da sociedade capitalista dificultem o pleno desenvolvimento de nossa condição humana.

Atualmente, os objetivos educacionais direcionam-se à cidadania como um pressuposto à vida em sociedade, à fraternidade, à justiça, à diversidade e à paz. Esses conceitos, presentes nos documentos oficiais, nacionais e internacionais, que regem os objetivos educacionais da escola pública, desconsideram que se trata de um processo para a formação de indivíduos dóceis, solidários, abnegados, flexíveis e criativos, designados a viver em uma sociedade seletiva e excludente, caracterizada pelo individualismo e pela competição exacerbada.

A análise dos textos que resultaram da última Conferência Brasileira de Educação permite compreender melhor como esses discursos se configuraram no entendimento de educadores e estudiosos que vivenciaram o momento histórico de articulação das prerrogativas liberais.

De fato, não há imposição, indiferença ou ignorância; o que se percebe é a harmonização de discursos, porém, com finalidades distintas. Para reagir a esses mecanismos de ideologização é imprescindível conhecer os instrumentos, os discursos e as finalidades propagadas pelo neoliberalismo.

O desenvolvimento da consciência humana é condição fundamental nesse processo de retomada das “rédeas” do processo educacional; isso significa que a assimilação e a apropriação da riqueza cultural da humanidade são instrumentos de transformação social:

[...] a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se (LURIA, 2008, p. 23).

É importante ressaltar que a apropriação, segundo Leontiev (2004, p. 209), resulta de “uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana”. Da mesma forma, Vygotsky (2003) certifica a importância da apropriação das atividades socialmente enraizadas e historicamente construídas como fator característico da psicologia humana, aspecto igualmente apontado por Leontiev (2004):

O desenvolvimento mental da criança é qualitativamente diferente do desenvolvimento ontogênico do comportamento nos animais. Esta diferença provém, sobretudo, da ausência nos animais, de um processo essencial no desenvolvimento da criança: o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo de sua história social (LEONTIEV, 2004, p. 339-340).

Leontiev (2004) assinala que o aparecimento da consciência indica um nível mais elevado na escala da formação psíquica do ser humano, caracterizado pela capacidade que o indivíduo desenvolve em distinguir as propriedades objetivas da realidade de seu mundo subjetivo, ou seja, de seus sentimentos e impressões. É o que Leontiev (2004) denomina “reflexo psíquico da realidade”.

Luria (2008), ao conceituar alguns princípios da psicologia soviética acerca do desenvolvimento da consciência, enquanto algo que não se forma intrínseca e naturalmente, pondera que os processos mentais estão sujeitos às práticas sociais, resultantes da atividade humana que se renova constantemente, modificando a natureza:

O modo pelo qual as formas da atividade mental humana historicamente estabelecidas se correlacionam com a realidade passou a depender cada vez mais de práticas sociais complexas. Os instrumentos usados pelos homens em sociedade para manipular o ambiente, além de produtos de gerações anteriores que ajudam a formar a mente da criança em desenvolvimento, também afetam essas formas mentais (LURIA, 2008, p. 23).

Ponderando os pressupostos acima destacados, almeja-se que as reflexões empreendidas nessa pesquisa contribuam para a análise da prática educativa, a fim de que os objetivos do processo de aprendizagem não se restrinjam à socialização, em detrimento de um desenvolvimento cognitivo que

permita ao sujeito realizar ações conscientes, servindo-se do pensamento abstrato. Não se trata, enfim, de promover uma organização de ensino pautada exclusivamente em saberes com aplicabilidade prática e, sim, em conceitos sistematizados, úteis e necessários à representação menos superficial e alienante da realidade.

Uma vez que o “indivíduo aprende a ser homem” (LEONTIEV, 2004, p. 285), torna-se prerrogativa da educação perpetuar o movimento das gerações, possibilitando aos homens apreenderem a cultura acumulada histórica e socialmente.

Ora, isso é possível à medida que a escola proporciona ao sujeito utilizar adequadamente os instrumentos físicos e simbólicos, como a linguagem e o pensamento, para ressignificar os conceitos cotidianos e, principalmente, apropriar-se dos conhecimentos científicos. Tal processo só é possível quando a organização do ensino favorece o pensamento abstrato ou conceitual, possibilidade ainda distante das concepções oficiais de educação, especialmente quando se considera os cursos de formação docente.

Almeja-se que a presente pesquisa contribua também para a reflexão sobre as premissas que delimitam a função da escola na atualidade, em contraposição à escola do acolhimento social, como intitula Libâneo (2010, p. 7), voltada às classes precarizadas, no limite da aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos estritamente necessários à sobrevivência.

Propõe-se, enfim, a consideração de uma perspectiva de formação que possibilite ao homem apropriar-se das aquisições históricas da humanidade, valorizando o conhecimento científico como premissa para um “desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana” (Leontiev, 2004, p. 302).

Tal concepção, difundida pela teoria histórico-cultural, norteou as análises empreendidas no decorrer da pesquisa, ratificando a importância de que todos, independentemente de sua condição social, econômica ou cultural, tenham acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Carla; WASELFISZ, Julio J. (Orgs.). **Bolsa escola: melhoria educacional e redução da pobreza**. Brasília: UNESCO, 1998.

ADORNO, Theodor W.; BECKER, **Educação e Emancipação**. Wolfgang Leo Maar. (Trad.). 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**. Campinas: Papirus, dez. 1996. n. 56. p. 388-411.

ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lúcia C.; RIBEIRO, Marcus V. T. **História da Sociedade Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Ao Livro Técnico, 1981.

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

ARANHA, Maria L. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARELARO, Lisete R. G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**. Reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. Marco Aurélio Nogueira. (Trad.). 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BOLLMANN, Maria da Graça N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2010.

BRASLAVSKY, Cecilia. In: SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica**. Coletânea CBE. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994, p. 103-136.

BRANDÃO, Zaia et al. **Universidade e Educação**. Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). In: OLIVEIRA, Cláudio B. (Org.). **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília/DF.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9394, de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília/DF.

BURNHAM, Teresinha F. Vazio de significado político-epistemológico na escola pública. In: SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica**. Coletânea CBE. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994, p. 89-102.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e estado**. São Paulo: Cortez, 1990.

CARVALHO, Marta M. C. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Elma J. G. Educação e diversidade cultural. In: _____. **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá, PR: Eduem, 2009.

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

_____. **Equidade, desenvolvimento e cidadania**. Ana Beatriz Rodrigues. (Trad.). Rio de Janeiro: Campus, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Silvana Finzi Foá. (Trad.). São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 119-144.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo Averso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Emerson S. da Silva. (Trad.). Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

COSTA, D. H.; CALVÃO, L. Trabalho Infantil. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos R. J. O público e o privado na educação brasileira. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e Educação**. Coletânea C.B.E. Campinas, SP: Papirus, 1992, p. 73-94.

DANGEVILLE, Roger. Apresentação. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Ana Maria Rabaça. (Trad.). Lisboa: Moraes, 1978, p. 9-49.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

_____. **Educação, um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC. UNESCO, 2000.

DOURADO, Luiz F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.

ENGUITA, Mariano F. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, Educação e Prática Social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 230-253.

_____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 93-110.

EVANGELISTA, Olinda; SCHMIDT, Maria A. In: VELLOSO, Jacques et al. **Estado e Educação.** Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1992, p. 279-298.

FAUSTINO, Rosângela C. **Política educacional nos anos de 1990:** o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Tese Doutorado. UFSC/DEC/PPGE, 2006.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras.** 1823 – 1988. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERRARI, Alceu R. Atendimento escolar básico: problemas de diagnóstico. In: SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica.** Coletânea CBE. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994, p. 9-24.

FIORI, José L. **60 Lições dos 90.** Uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FONSECA, Marília. A gestão da Educação Básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do Projeto Político Pedagógico.** Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Luis C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica.** Coletânea CBE. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994, p. 147-158.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade.** São Paulo: Abril Cultural, 1984. Disponível em: <<http://www.libertarianismo.org/livros/celmf.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação profissional (síntese do simpósio). In: MACHADO, L. R. S. et al. **Trabalho e Educação**. Coletânea C.B.E. Campinas, SP: Papirus, 1994, p. 45-52.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.

_____. Os Delírios da Razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

GALUCH, Maria T. B.; SFORNI, Marta S. F. Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: Qual a unidade? **Comunicações**. (Piracicaba), v. 13, 2006.

GANNICOTT, Ken; THROSBY, David. Qualidade da Educação e Eficácia no ensino escolar. In: DELORS, J. **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, 1999.

_____. **A falsificação do Consenso**. Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Neoliberalismo. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e Fordismo**. Gabriel Bogossian. (Trad.). São Paulo: Era, 2008.

HAGUETTE, André. A sociedade, o Estado e o sistema nacional de Educação no projeto de Lei de Diretrizes e Bases. In: VELLOSO, Jacques et al. **Estado e Educação**. Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1992, p. 169-178.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. (Trad.). 19. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. **O Neoliberalismo**. História e Implicações. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. (Trad.). 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011a.

_____. **O Novo Imperialismo.** Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. (Trad.). 5. ed. São Paulo: Loyola, 2011b.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão.** São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

HOBBSBAWN, Eric J. **A Era do Capital.** 1848 – 1875. Luciano Costa Neto. (Trad.). 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **A Era das Revoluções.** 1789 – 1848. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010a.

_____. **Era dos Extremos.** O breve século XX. 1914 – 1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

HOLANDA, Francisco U. X. **Do liberalismo ao Neoliberalismo.** O itinerário de uma cosmovisão impenitente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

KRAMER, Sônia. Escolarização básica e a busca da qualidade: uma tentativa de síntese. In: SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica.** Coletânea CBE. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994, p. 71-76.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica.** As relações de produção e a educação do trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do Psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004, 356 p.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mesa S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José C. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. ENDIPE. Universidade Federal de Uberlândia, 2010. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

LINHARES, Maria Y. (Org.). **História Geral do Brasil.** 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados; HISTEDBER, 2005, p. 1- 38.

LURIA, Alexander R. **Desenvolvimento Cognitivo.** Seus fundamentos culturais e sociais. Fernando Limongeli Gurgueira. (Trad.). 5. ed. São Paulo: Cone, 2008.

MACHADO, Lucilia R. S. et al. **Trabalho e Educação**. Coletânea CBE. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucilia R. S. et al. **Trabalho e Educação**. Coletânea CBE. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994, p. 9-24.

MALTSEV, Yuri. Prefácio. In: VON MISES, L. **O cálculo econômico sob o socialismo**. Leandro Augusto Gomes Roque. (Trad.). São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, 2012.

MANACORDA, Mario A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Gaetano Lo Monaco. (Trad.). 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Carlos B. Notas sobre o ensino superior atual. In: VELLOSO, Jacques et al. **Estado e Educação**. Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1992, p. 95-106.

MARX, KARL. **O Capital**. Crítica da Economia Política. O processo de produção do capital. Livro I. v. 1. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, K. ; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Rubens Eduardo Frias. (Trad.). São Paulo Centauro, 2004.

_____. **Crítica da Educação e do Ensino**. Ana Maria Rabaça. (Trad.). Lisboa: Moraes, 1978.

MELO, Adriana A. S. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 185-204.

MELLO, Guiomar N. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e Educação**. Coletânea C.B.E. Campinas, SP: Papirus, 1992, p. 185-214.

MINTO, Lalo W. **Administração escolar no contexto da nova república (1984...)**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, ago-2006, p.140-165.

MISES, Ludwig von. **Liberalismo**: segundo a tradição clássica. Haydn Coutinho Pimenta. (Trad.). Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

_____. **As seis lições**. Maria Luiza Borges. (Trad.). 7. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2009.

MOREIRA, Antonio F. B. Escola, currículo e a construção do conhecimento. In: SOARES, M. B. et al. **Escola Básica**. Coletânea C.B.E. Campinas, SP: Papirus, 1992, p. 77- 88.

NEVES, Lucia M. W. **Brasil 2000**. Nova divisão de trabalho na Educação. 2. ed.

São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Educação e política no Brasil de hoje.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Magda A. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional. In: MACHADO, Lucília R. S. et al. **Trabalho e Educação.** Coletânea CBE. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994, p. 25-38.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social:** uma nova regulação da pobreza. Perspectiva. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul. / dez. 2005.

OLIVEIRA, Dalila A. **Educação Básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e Educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 47-74.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Carta da Nações Unidas.** São Francisco, EUA, 1945. Disponível em: <http://www.fd.uc.pt/CI/CEE/pm/Tratados/carta-onu.htm>. Acesso em: 01 mar. 2012.

PALANGANA, I. C.; GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. In: **Revista Portuguesa de Educação.** vol. 15, p. 111-128, 2002.

PEREIRA, Luiz C. B.; NAKANO, Yoshiaki. Inflação inercial e choque heterodoxo no Brasil. In: REGO, J. M. (Org.). **Inflação Inercial, Teorias sobre Inflação e o Plano Cruzado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 123-148.

PINTO, Geraldo A. **A organização do trabalho no século 20:** Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RAMOS, Lilian M. P. C. Educação e Trabalho: a Contribuição de Marx, Engels e Gramsci à Filosofia da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: MEC / INEP, v.77, n. 185, jan./abr. 1996, p. 7 – 32. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001563.pdf>. Acesso em: 23 out. 2010.

RIBEIRO, Maria L. S. A condição do professor no Brasil de hoje: um estudo em São Paulo. In: SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica**. Coletânea CBE. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994, p. 183-188.

RIBEIRO, Sérgio C. A escola brasileira do Professor Raimundo. In: SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica**. Coletânea CBE. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994, p. 25-30.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁRIOS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15-18.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, n. 12, p. 230-273, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n12/22262.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

_____. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e Educação**. Coletânea C.B.E. Campinas: Papirus, 1992, p. 9-30.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). **Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 151-168.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005a, p. 1-29.

_____. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005b, p. 13-26.

_____. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 9-58.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs). **História**,

Educação e Transformação: tendências para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 9-31.

SENRA, Álvaro de Oliveira. Propostas Educacionais da Igreja Católica sob o Neoliberalismo. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **Educação e Política no limiar do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio J. et al. **Sociedade Civil e Educação**. Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1992.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Rose N.; MELLO, Guiomar N. Política educacional para os anos 90. In: VELLOSO, Jacques et al. **Estado e Educação**. Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1992, p. 185-214.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Alexandre Amaral Rodrigues e Eunice Ostrensky. (Trad.). 2. ed. v. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica**. Coletânea CBE. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Em busca da qualidade em alfabetização: em busca... de quê? In: SOARES, Magda B. et al. **Escola Básica**. Coletânea CBE. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994, p. 45-54.

SOARES, Maria C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SOUZA, José dos Santos. Concepções e propostas da CUT e da Força Sindical para a educação brasileira - anos 90. In: NEVES, L. M. W.(org.) **Educação e Política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

STEWART JR, Donald. **O que é liberalismo**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1988.

TEDESCO, Juan C. Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina. In: VELLOSO, Jacques et al. **Estado e Educação**. Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1992, p. 31-54.

TOLEDO, Caio N. Intelectuais de esquerda e a questão da democracia. In: BRANDÃO, Zaia et al. **Universidade e Educação**. Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1992, p.57-64.

TORRES, Rosa M. **Educação para Todos**. A tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Aprender a Viver Juntos: será que fracassamos?** Brasília: UNESCO; IBE, 2003.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

VELLOSO, Jacques et al. **Estado e Educação.** Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1992.

_____. Impasses e alternativas no financiamento das políticas públicas para a educação: um pano de fundo. In: VELLOSO, Jacques et al. **Estado e Educação.** Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1992, p. 107-114.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Paulo Bezerra. (Trad.). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WARDE, Mirian J. **Educação e Estrutura social.** A profissionalização em questão. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

XAVIER, Antonio C. R. Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas. In: VELLOSO, Jacques et al. **Estado e Educação.** Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1992, p. 223-230.

XAVIER, Maria E. S. P. Educação e desenvolvimento: uma retrospectiva histórica da construção da crença no poder da educação na sociedade brasileira. In: NOGUEIRA, F. G.; RIZZOTO, M. L. F. (Orgs.). **Políticas sociais e desenvolvimento:** América Latina e Brasil. São Paulo: Xamã, 2007.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da Educação.** A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.