

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

JESSICA MARTINS MARQUES LUIZ

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS DE
1990: A REDEFINIÇÃO DE VALORES PARA A FORMAÇÃO
HUMANA**

JESSICA MARTINS MARQUES LUIZ

**MARINGÁ
2017**

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

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS DE
1990: A REDEFINIÇÃO DE VALORES PARA A FORMAÇÃO
HUMANA**

JESSICA MARTINS MARQUES LUIZ

**MARINGÁ
2017**

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

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS DE
1990: A REDEFINIÇÃO DE VALORES PARA A FORMAÇÃO
HUMANA**

Dissertação *apresentada* por JESSICA MARTINS MARQUES LUIZ, 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.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a: ELMA JULIA GONÇALVES DE CARVALHO

MARINGÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

L953p Luiz, Jessica Martins Marques
Políticas públicas para a educação básica nos anos de 1990: a redefinição de valores para a formação humana / Jessica Martins Marques Luiz. -- Maringá, PR, 2017.
212 f.: il. col., figs., tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Políticas públicas. 2. Educação. 3. Valores - Educação. 4. Políticas educacionais. 5. Educação básica - Políticas públicas. I. Carvalho, Elma Júlia Gonçalves de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 379.112

MRP-003584

JESSICA MARTINS MARQUES LUIZ

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS DE 1990: A
REDEFINIÇÃO DE VALORES PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (orientadora)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^ª Dr^ª Eliane Cleide da Silva Czernisz
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^ª Dr^ª Marta Sueli de Faria Sforni
Universidade Estadual da Maringá - UEM

Angela Mara de Barros Lara (suplente)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Aparecida Favoreto (suplente)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Março, 2017

Á Luiz Rodrigo, por todo amor e compreensão.
Aos meus pais, Leonor Martins e José Carlos, por serem meu alicerce.

AGRADECIMENTOS

Á minha orientadora, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, por me escolher como orientanda e por acolher minha proposta e temática de pesquisa. Agradeço pelas suas incansáveis correções e por toda atenção com meu trabalho. Obrigada por transmitir conhecimentos significativos à concretização deste estudo. Agradeço também, pela conduta respeitosa e por todo carinho a mim dedicado.

Ás professoras membros da banca examinadora: Eliane Cleide da Silva Czernisz e Marta Sueli de Faria Sforni por aceitarem o convite de participarem da qualificação e da defesa dessa pesquisa. Agradeço pelos apontamentos, indicações, correções e sugestões que contribuíram qualitativamente com a construção dessa dissertação. Agradeço também às professoras Angela Mara de Barros Lara e Aparecida Favoreto por compor a suplência da banca avaliadora dessa pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), Maria Aparecida Cecílio, Angela Mara de Barros Lara, Jani Alves da Silva Moreira e Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula e, ao professor Cézár de Alencar Arnaut de Toledo por compartilharem conhecimentos e por todo respeito.

Aos colegas das disciplinas do mestrado pela afetuosa companhia.

Aos secretários do PPE/UEM Hugo Alex da Silva e Márcia Galvão da Motta Lima pela paciência, atenção e humildade ao nos atender.

Á Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

Aos grupos de estudos “Educação Física, Educação e Marxismo” (EFEMarx), “Estudo do Trabalho e Educação” (ESTE) e a leitura da obra O’ Capital. Agradeço aos camaradas Anielly Stanislau Bezerra, Suelen Vicente Vieira, Denise Pirolo, Gianelize Carvalho, Fernanda Herran, Caroline Picoli, Thiago Barbosa, Charles Bronne e Saulo Testa.

Á Rosângela Aparecida Mello e Ademir Quintilio Lazarini pelos valiosos ensinamentos e pela amizade afetuosa.

Á parceira de caminhada, Ana Claudia Rodrigues Russi por compartilhar aprendizagens, pelas conversas motivadoras e pelo exemplo de dedicação aos estudos.

Ao Jeferson Diogo de Andrade Garcia e á Aline Fabiane Barbieri por me ajudarem e me incentivarem desde o momento do processo seletivo do mestrado.

Aos meus pais Leonor Martins Marques Luiz e José Carlos Marques Luiz, por todo apoio e incentivo, por fazerem tudo o que estava ao seu alcance para que eu pudesse me

dedicar aos estudos. Obrigada pelo exemplo de honestidade e humildade, e pelo amor, a mim dedicado, que me fortalece e me inspira.

Ao meu companheiro e amigo Luiz Rodrigo de Moura por compreender a importância dos estudos para minha formação pessoal e acadêmica, por todo cuidado, carinho e amor.

“O conhecimento, por mais avançado que seja e por mais articulado que esteja com os valores humano-genéricos, não permitirá ao homem agir de maneira plenamente livre se a realidade objetiva (a realidade social como resultado objetivado da práxis humana), não tiver explicitado em seu ser as condições para este agir”.

TONET (2013a)

LUIZ, Jessica Martins Marques. **Políticas públicas para a educação básica nos anos de 1990: a redefinição de valores para a formação humana.** 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho. Maringá – PR, 2017.

RESUMO

A presente dissertação tem por objeto de estudo a redefinição dos valores propalados pelas políticas educacionais (internacionais e nacionais) para a educação básica nos anos de 1990. O objetivo central é elucidar a intencionalidade da redefinição dos valores propalados pelas políticas educacionais. Essa pesquisa parte do seguinte questionamento: qual a finalidade de redefinir os valores presentes nos documentos para a educação básica a partir dos anos 1990? Para alcançar tal objetivo realizamos um estudo de caráter bibliográfico e documental. O pressuposto teórico-metodológico deste estudo é o materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels. Para compreender a gênese e função social dos valores nos fundamentamos nos estudos de Georg Lukács, que entende os valores como uma construção humana, histórica e social, derivados do pôr teleologicamente orientado a uma finalidade. Tais pressupostos partem da compreensão de que o trabalho funda o ser social e que, portanto, o modo de produzir a vida material interfere diretamente nas relações sociais estabelecidas entre os homens. Dessa perspectiva, podemos afirmar que os valores estão conectados ao processo de trabalho e que constituem os princípios que julgam as alternativas histórica e socialmente possíveis. Verificamos, nos documentos educacionais propalados pelos organismos internacionais nos anos de 1990, uma guinada no viés econômico dos valores para um de cunho humanitário, em decorrência da inflexão do neoliberalismo ortodoxo para o neoliberalismo da Terceira Via. Tal mudança de estratégia neoliberal ocorreu com a finalidade de adequar o projeto político à reestruturação produtiva que flexibiliza a produção, os mercados de consumo e as relações estabelecidas entre capital e trabalho. Essa nova roupagem do neoliberalismo propõe uma reforma no aparelho do Estado a fim de torná-lo administrador e regulador das questões sociais, enquanto que a sociedade civil passa a ser o agente executor das políticas sociais. Para que a sociedade civil sinta-se socialmente responsável e ativa diante um problema social, individual ou coletivo, a Terceira Via propaga valores humanitários que tem a finalidade de harmonizar o convívio com a diferença econômica e cultural. A Terceira Via advoga, ainda, por uma formação de competências socioemocionais que tornem os indivíduos aptos a viverem em meio às mudanças, incertezas e inseguranças que o novo quadro social apresenta. Assim, a finalidade de redefinir os valores propalados pelas políticas educacionais está atrelada à necessidade de formar nos indivíduos questões humanitárias de sensibilização e comoção para que ajam em prol de si mesmo, de sua comunidade, das questões ambientais, das dificuldades econômicas, das diferenças culturais e das instabilidades sociais. A conclusão a que chegamos é a de que apesar de ter havido uma guinada do viés econômico para o humanitário, não houve de fato uma profunda transformação nos valores, isso porque ambos possuem uma dependência do trabalho sobre o modo de produção capitalista, no qual a finalidade última é a produção de mais valia e não o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Palavras-chave: Políticas públicas; Educação; Redefinição de valores.

LUIZ, Jessica Martins Marques. **Public policies to basic education in the 90's**: the value redefinition for human formation. 207 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Elma Júlia Gonçalves de Carvalho). Maringá - PR, 2017.

ABSTRACT

This dissertation has the redefinition of values propelled by the educational policies (international and national) to basic education in the 90's as the object to be studied. The central aim is to elucidate the intentionality of the redefinition of values promoted by educational policies. This research starts with such questionings: what is the objective in redefining the values present in the basic education documents from the years of 1990? A bibliographic and documental study was done to reach such objective. The historical materialism of Karl Marx and Friedrich Engels are the theoretic-methodological base to this study. To understand the genesis and value's social function the bases are in the studies of Georg Lukács, who understands values as human, historical and social construction, teleologically oriented to a goal. Such assumptions come from the comprehension that labor forms the social being and, this way, the way of producing material life directly interferes in social relations established among mankind. From this perspective, we can assess that values are connected to the labor process and constitute the principles that judge the historically and socially possible alternatives. It was verified, in educational documents propelled by international organizations in the 90's, a lurch in the economical bias to a humanitarian nature, due to the orthodox neoliberalism inflection to the Third Way neoliberalism. Such change of neoliberal strategy happened with the aim of adapting the political project to the productive restructuration which flexibilize production, consuming markets and relations established between capital and labor. This new form of neoliberalism proposes a reform in the Estate set in order to make it administrator and regulator of social matters, while civil society starts being the executor agent of social policies. For the civil society to feel socially responsible and active facing a social, individual or collective problem, the Third Way propagates humanitarian values that have the goal of harmonizing of living with economic and cultural differences. The Third Way advocates, yet, for a formation of socioemotional competences that make individuals able to live among changes, uncertainty and insecurity that the new social frame presents. Therefore, the goal in redefining propelled values by educational policies is bound to the need of forming in people humanitarian issues of awareness and commotion so they act for themselves, for their community, for environmental issues, economic difficulties, social differences and social instabilities. The conclusion we get is that although having a lurch in the economical bias to humanitarian, there wasn't a fact of value profound transformation, this because both possess a labor dependency on the capitalist production way, in which, the ultimate goal is the production of more value and not developing human Potentialities.

Key-words: Public policies; education; value redefinition.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das orientações internacionais para a educação básica e os valores por elas propalados.....	66
Quadro 2: Valores, Princípios e orientações dos documentos das Nações Unidas e da UNESCO.....	82
Quadro 3: Princípios e Orientações Gerais para a Educação.....	83
Quadro 4: Síntese das orientações nacionais para a educação básica e os valores por elas propalados.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução da pobreza na América Latina dos anos de 1970 à 1994.....	148
Gráfico 2: A restauração do poder de classe: parcela da renda nacional na posse de 0,1% da população dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e França de 1968 à 1998.....	149
Gráfico 3: Famílias pobres no Brasil do ano de 1995 ao 1999.....	177
Gráfico 4: Média brasileira dos recursos destinados ao setor sem fins lucrativos do ano de 1995.....	180

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos e pessoal ocupado assalariado, segundo as faixas de ano de fundação – Brasil 2010.....172

TABELA 2: Alocação de Recursos Segundo Áreas Prioritárias — 1995.....179

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A Árvore dos Valores.....	82
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE - Agenda Global Estruturada para a Educação

AID - Agência Internacional de Desenvolvimento

AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

AMGI - Agência Multilateral de Garantias de Investimento

APSA - *American Political Science Association*

BM - Banco Mundial

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

Bird - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CFI - Corporação Financeira Internacional

CICDI - Centro Internacional para Conciliação de Divergências nos Investimentos

CODEFAT - Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador

CUT - Central Única dos trabalhadores

EPT - Educação Para Todos

EUA - Estados Unidos da América

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalho

FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FED - Banco Central dos Estados Unidos

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Mundial

HIV - Vírus da Imunodeficiência Humana

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONG - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo
OS - Organizações Sociais
OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OTS - organizações do terceiro setor
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da educação
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNBE - Pensamento Nacional das Bases Empresariais
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRE - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PT - Partido dos Trabalhadores
SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Problema	25
Hipótese	26
Objetivos	26
Justificativa	27
Fontes	29
Aspectos teórico-metodológicos	31
Estrutura da dissertação	33
SEÇÃO I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS 1990: os valores para a educação básica	35
1.1 Gênese e função social das organizações internacionais: a formulação de diretrizes e orientações para as políticas educacionais	35
1.2 Orientações internacionais para a formação de valores humanitários na educação básica	45
1.3 Orientações nacionais para a formação de valores humanitários na educação básica	67
SEÇÃO II - OS VALORES DA SOCIEDADE CAPITALISTA: gênese e função social 98	
2.1. O trabalho em sentido ontológico: gênese e função social dos valores	99
2.1.1 Trabalho, ato fundante do ser social: a essência histórica e social dos valores.....	99
2.1.2. O agir teleologicamente orientado: gênese e função social dos valores.....	104
2.2 Fundamentos do trabalho sobre a base econômica capitalista e os valores que dele resultam	117
SEÇÃO III - A REDEFINIÇÃO DOS VALORES NA INFLEXÃO DA POLÍTICA NEOLIBERAL ORTODOXA PARA A TERCEIRA VIA	132
3.1 O projeto neoliberal ortodoxo e sua inflexão para a Terceira Via	132
3.1.1 Os valores propalados pelo projeto neoliberal ortodoxo	152
3.2 O projeto neoliberal de Terceira Via	155
3.2.1 Os valores propalados pela política neoliberal de Terceira Via	160
3.3 A reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990: a implementação da política neoliberal de Terceira Via	169
3.3.1 Os valores da Terceira Via propalados no Brasil	181
3.4 Análise da redefinição dos valores propalados pelas políticas educacionais internacionais e nacionais a partir da década de 1990	184
CONCLUSÃO	194
REFERÊNCIAS	200

INTRODUÇÃO

A década de 1970 é marcada por uma crise do capital que evidenciou a insuficiência do modelo produtivo, com base no binômio taylorismo-fordismo, em manter as taxas de lucro e crescimento do capital e também, a escassez de medidas de intervenção estatal na economia, estabelecidas pela política keynesiana.

A década de 1990 compreende um período que busca mecanismos de recomposição do capital, dentre os quais podemos citar a reestruturação produtiva, caracterizada pela substituição do modelo taylorismo-fordismo pelo modelo flexível e as mudanças na atuação do aparelho do Estado para que deixe de regular os mercados e atenuar o atendimento às questões sociais. Em decorrência das reorganizações econômicas o neoliberalismo acende como uma proposta a fim de adequar a política aos processos produtivos.

Segundo Neves e colaboradores (2010), as mudanças no campo político-econômico, também são observadas nas políticas públicas educacionais que são influenciadas por agências internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essas agências têm por fim último o que Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428) denominam de “homogeneização das políticas educacionais em nível mundial”.

Em meio às reformulações dos documentos de políticas públicas educacionais para a educação básica¹, elaborados a partir da década de 1990, observa-se, uma redefinição dos valores para a formação humana que passam de um viés econômico para uma face mais humanitária (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

A reestruturação produtiva, apoiada na flexibilização produtiva, exige um projeto político compatível com sua reorganização. Diante dessa necessidade, somada à crise do capital, o neoliberalismo que, emergiu nos anos 1940 ganha ênfase na década de 1970 na Europa e na América do Norte² ganha espaço no cenário mundial após meados da década de 1970. Nesse contexto, as medidas regulatórias do mercado, adotadas pelo Estado a fim de estabelecer o pleno emprego, somadas à ampliação das políticas sociais orientadas pelo ideário keynesiano começam a demonstrar sua insuficiência em manter os índices de

¹ Nesse estudo adotaremos a definição de educação básica proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, na qual a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

² A vertente neoliberal tem Friedrich Hayek (1889-1992) e Milton Friedman (1912-2006) como seus expoentes e percursores; tais autores expõem, respectivamente, seus princípios nas obras *O Caminho da Servidão* publicada em 1944 e *Capitalismo e Liberdade* publicada em 1962.

crescimento do capital e a garantia da coesão social necessária para sua reprodução. A adoção dessa política provocou profundas mudanças na atuação do Estado que minimiza sua intervenção na economia e passa a dedicar-se, quase que exclusivamente, às atividades de caráter administrativo e gestor.

Em contraposição aos pressupostos keynesianos para a teoria neoliberal, o Estado, em última instância, deve atuar em defesa da liberalização dos mercados, da individualidade e da liberdade de escolha, para oferecer condições de livre concorrência entre os indivíduos. Nesse sentido,

A questão primordial para o pensamento hayekiano consiste na **(re)colocação do papel do homem no mundo. Este seria naturalmente soberano e provido de aptidões e capacidades naturais e sempre motivado pela liberdade de escolhas de vida e com propulsão para o lucro**, sem ter a plena capacidade de reconhecer racionalmente os balizadores de suas ações: um ser autônomo e livre (MARTINS, 2007, p. 35, grifo nosso).

A proposta política neoliberal está fundamentada no individualismo como valor radical. Essa proposta busca estimular a competição entre as pessoas e fazer com que o indivíduo tenha liberdade para expressar seus dotes e interesses pessoais. Para Hayek, a liberdade e a competição seriam um meio de desenvolver as habilidades individuais livre da intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade estatal.

Os valores propalados por essa perspectiva neoliberal ortodoxa estão voltados a um viés econômico. De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005) dentre os valores desse viés, pode-se citar: qualidade, competitividade e eficiência.

Nos anos de 1990, a política neoliberal revela-se insuficiente, por não conseguir promover a retomada do crescimento econômico e por gerar consequências negativas para a área social, especialmente devido a diminuição dos investimentos estatais, aumentando os índices de desemprego e pobreza. Observa-se que o neoliberalismo ortodoxo, identificado pelos teóricos da Terceira Via, como de direita, não consegue, por meio de medidas de desregulamentação do mercado e da liberdade individual, associar suas estratégias à manutenção da reprodução e das taxas de crescimento do capital. Nota-se também, que a política keynesiana, identificada por Giddens como de esquerda, também não conseguiu

harmonizar o desenvolvimento do capital com a questão social³. Por isso, Martins (2007, p. 46), afirma que:

No plano político, as organizações de esquerda mostravam-se incapazes de oferecer saídas que aglutinassem uma parcela significativa da sociedade. A demonstração mais sensível dessa incapacidade foram as eleições que permitiram, através do voto popular, o crescimento das forças políticas mais conservadoras e identificadas organicamente com o capital financeiro, em vários países do centro do capitalismo, ao longo dos anos de 1980.

Assim, em função do esgotamento das políticas Keynesianas e das fragilidades do neoliberalismo ortodoxo, o programa político da Terceira Via,⁴ também denominado de social-liberalismo, se coloca como distinto tanto da política de esquerda como da direita, apresentando-se como uma possível saída para os impasses políticos e econômicos.

Neste novo programa político, a Terceira Via, propõe reformas, dentre elas a mais significativa é observada no papel do Estado, caracterizado por ser um Estado máximo para promover o lucro e a taxa de crescimento dos capitalistas, no qual,

[...] deve responder com maior rapidez e eficiência às constantes mutações do mercado global e às demandas sociais, exercer um papel mais decisivo na reestruturação produtiva e diversificar as fontes de financiamento. **Vê-se na reforma a possibilidade de se flexibilizar a ação estatal e de se liberar a economia, conduzindo-a a um novo ciclo de crescimento econômico** e, ao mesmo tempo, proporcionar ao Estado maior governabilidade [...] (CARVALHO, 2009, p. 1145, grifo nosso).

Em contrapartida ao Estado máximo, que objetiva o aumento do poder político e econômico de pequenos grupos sociais (os capitalistas), têm-se um Estado mínimo que encarece o atendimento às necessidades de grande parte da população. Nessa nova concepção, os sujeitos devem assumir uma posição ativa frente aos problemas sociais e se organizar para sanar tais problemas. Com isso, cabe ao Estado:

³ De acordo com Montañó (2002, p.54) a “questão social” corresponde às relações sociais que “[...] expressa a contradição capital-trabalho, as lutas de classe, a desigual participação na distribuição de riqueza social [...]”. De nossa perspectiva, a questão social diz respeito às relações sociais que expressam as desigualdades geradas no processo de produção e que se ramifica para todos os setores sociais. Uma alternativa possível ao capital e usualmente utilizada para controlar as contradições, ou seja, a questão social é a formulação de políticas públicas que buscam amenizar as desigualdades sociais. No entanto, após a mundialização da Terceira Via, observa-se que a alternativa para dar resposta à questão social é a sensibilização da sociedade civil para ser ativa frente aos problemas de sua comunidade.

⁴ A Terceira Via também denominada de social-liberalismo, é um projeto político-econômico que vem se instalando em nível mundial. Ela se apresenta como uma saída para os impasses da atualidade e seu principal objetivo é garantir a hegemonia burguesa e a reprodução do sistema capitalista. Em sua essência, a Terceira Via segue os princípios neoliberais. Isso porque, as mudanças ocorreram apenas na reformulação das estratégias de atuação (MARTINS, 2007).

[...] a definição de políticas públicas por meio do ajuste fiscal; descarta seu papel protecionista com a liberalização comercial; se conscientiza que é necessário a privatização das empresas estatais ao passo que estas acirram a crise fiscal e dificultam a capacidade de o Estado promover a poupança; destina os serviços ao setor privado em nome da maior eficiência; **estabelecimento de uma parceria entre Estado e sociedade para que provessem os serviços não-exclusivos do Estado, como a educação, a saúde, a habitação** (MORGADO; LARA, 2009, p. 10866, grifo nosso).

Um dos idealizadores da política da Terceira Via, Anthony Giddens, defende que, para suprimir os conflitos e eliminar a oposição ao neoliberalismo, é preciso estabelecer diretrizes para a modernização do capital considerando a valorização dos indivíduos, a preservação do meio ambiente e também a mobilização cívica. Segundo Martins (2007), essa nova organização do neoliberalismo, possui “[...] um vigoroso programa político que visa, sobretudo, **ordenar a construção de um compromisso social amplo que viabilize a realização dos desejos históricos da burguesia mundial [...]**” (MARTINS, 2007, p.65, grifo nosso). Esse compromisso social seria desenvolvido a partir da formação de uma força coletiva capaz de amenizar os problemas sociais.

Em última instância esse programa tem por fim último a reorganização da hegemonia burguesa, bem como a preservação do sistema capitalista de produção. Essa finalidade, adotada pela Terceira Via, influenciou de maneira significativa os valores propalados pelos documentos formulados nesse período de reforma do aparelho do Estado. Esses valores expressam a formação de indivíduos com “[...] espírito empreendedor, iniciativa privada e com senso de responsabilidade social [...]” (MARTINS, 2007, p. 89).

Segundo Campos e Shiroma (1999) as reformas educacionais explicitavam a função que as instituições escolares deveriam assumir:

[...] 1) a necessidade de a **educação desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos nos indivíduos, adequados aos novos tempos, cumprindo, portanto, sua função de criar disposições subjetivas, adaptativas** e 2) a idéia de que a educação escolar deve ser uma educação para a vida, ligando-se de forma estreita às necessidades do mercado de trabalho e aos processos de modernização industrial (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 486-487, grifo nosso).

Por conseguinte, os documentos educacionais, elaborados pelas agências internacionais, que fomentam o neoliberalismo de Terceira Via, tais como o BM e a UNESCO, buscam desenvolver programas para a implantação de uma educação que atenda às

necessidades de formação de indivíduos preparados para agirem diante das incertezas do mercado de trabalho e dos problemas sociais, como a educação e a saúde. Nesse sentido “[...] as ações dos organismos internacionais em defesa do capital mundial se modificam, exigindo uma ação mais “participativa” e “humanizadora” do capital [...]” (MELO, 2005, p. 75).

Essa perspectiva dos organismos internacionais está relacionada a um viés humanitário no qual os valores encontrados são: justiça, equidade, coesão social, inclusão, solidariedade, oportunidade, segurança, tolerância, respeito pela natureza, dentre outros. Esses valores são amplamente tratados pelos documentos educacionais internacionais e nacionais a partir de meados da década de 1990.

Percebe-se que a política neoliberal de Terceira Via, está sendo implantada em diversos países, desde a década de 1990, com a finalidade de conciliar os avanços do capital com a coesão social. No que se refere às reformas educacionais, ocasionadas pelas mudanças políticas e econômicas, Funez e Gonzalez (s/d, p. 17) afirmam: “[...] as reformas educacionais buscam acentuar e ajustar os processos de internalização dos valores intrínsecos às transformações do Capital em suas múltiplas dimensões”.

Neste sentido, um dos mais significativos documentos que adota valores humanitários é o Relatório *Educação um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* presidida por Jacques Delors. Conhecido como “Relatório Delors⁵”, o documento, publicado em 1996, propõe uma educação mais dinâmica, que prepare o sujeito para aprender ao longo da vida e, assim, possa adaptar-se às constantes mudanças no contexto social.

Para que os sujeitos se adaptem à nova configuração social caracterizada pela flexibilização da produção, busca-se promover valores compatíveis com a política neoliberal de Terceira Via, com a finalidade de estimular uma ativação da sociedade civil diante de problemas relacionados à fome, educação, violência, alimentação, transporte e previdência. Para que, em meio à competição, os indivíduos, possam cooperar e, assim, promover a solidariedade no sentido de reconhecer as diferenças pessoais e valorizá-las (CARVALHO; FAUSTINO, 2016). É nesse sentido que a Comissão elaboradora do Relatório afirma que: “[...] fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a **competição** que estimula, a **cooperação** que reforça e a **solidariedade** que une” (DELORS, 1998, p. 15, grifo nosso).

⁵ Jacques Delors (1925) é de nacionalidade francesa e atua como político na Europa. Atuou como presidente da Comissão Europeia de 1985 a 1995. Sua principal atuação, reconhecida mundialmente, foi presidir e organizar o Relatório encomendado pela UNESCO a fim de prescrever a educação para o século XXI, que leva seu nome: “Jacques Delors”.

Do mesmo modo a *Declaração do Milénio das Nações Unidas* do ano de 2000, no item *I- Valores e Princípios*, aborda valores que são essenciais para as relações do século XXI, são eles: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza e responsabilidade comum. De modo geral, as políticas públicas elaboradas a partir de 1990, buscam afirmar os ideários de defesa dos princípios morais correspondentes às novas exigências produtivas e políticas, promovendo a aceitação do outro e também de suas condições sociais.

No Brasil, a reforma do aparelho do Estado brasileiro fundamentada na política neoliberal era gestada desde os governos presidenciais de Fernando Collor de Mello (de 1990 a 1992) e Itamar Franco (de 1992 a 1995) e se estende até a atualidade. No entanto, foi a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003, que os princípios neoliberais são propalados, especialmente nas políticas educacionais. O neoliberalismo de Terceira Via foi orquestrado, no Brasil, pelo intelectual Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro, economista e cientista político que se fundamentou em Antony Giddens e recebeu fortes influências dos ideais divulgados pelos organismos internacionais.

Assim, como em nível internacional, no Brasil o maior desafio dos anos 1990 seria a reforma do aparelho do Estado, a fim de conciliar a organização política do país com a construção de um novo padrão de acumulação flexíveis. Desse modo,

[...] uma condição necessária da reconstrução do Estado - para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de **garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade** do seu respectivo país (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 7).

No planejamento da reforma brasileira, inspirada pelo *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* de 1995, observa-se uma aproximação da política do governo de FHC com a perspectiva de que a sociedade civil deve se organizar para atender às necessidades mais básicas da população e, com isso, o Estado vai deixando de se responsabilizar pelo atendimento das demandas sociais. Um dos objetivos desse plano de reforma é: “[...] tornar também muito mais eficientes os **serviços sociais competitivos ao transformá-los em organizações públicas não-estatais de um tipo especial: as “organizações sociais”** (BRASÍLIA, 1995b, p. 44-45, grifo nosso).

Essa finalidade estabelecida pelo plano de reforma do Estado pode ser observada no *Plano Nacional de Educação*, publicado em 2001, mais especificamente no item sobre objetivos e metas para a educação superior, no qual pretende “32. Estimular a **inclusão de**

representantes da sociedade civil organizada nos Conselhos Universitários” (BRASIL, 2001, p. 94, grifo nosso).

Dentre as mudanças propostas, também, encontra-se a necessidade de “(re) significar os conteúdos curriculares como meios para **constituição de competências e valores**, e não como objetivos do ensino em si mesmos” (BRASÍLIA, 1998b, p. 28, grifo nosso). Ou seja, o objetivo da educação está voltado para a constituição de indivíduos por meio da formação voltada ao comportamento. Sendo assim, esse sujeito deve ser dotado de competências para que possa dar respostas às dificuldades que lhe são apresentadas, uma vez que, o mercado de trabalho se flexibilizou e está em constante transformação.

Sobre a formação humana a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, no artigo 22, assegura que, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a **formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores**”. (BRASIL, 1996a, p. 20, grifo nosso). É evidente a ênfase dada nos documentos nacionais ao preparo do sujeito para que saiba lidar com as novas condições sociais. E no capítulo III, Artigo 3.2, Seção III, o referido documento expressa que a formação do cidadão será mediante “o desenvolvimento da **capacidade de aprendizagem**, tendo em vista a **aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores**” (BRASIL, 1996a, p. 27, grifo nosso).

A redefinição dos valores, propalados por meio das políticas públicas nacionais e internacionais, de um viés econômico para outro humanitário, ocorreu na década de 1990 no contexto de reestruturação econômica e de reforma política. Por isso, buscaremos, no transcorrer da discussão, compreender a redefinição dos valores considerando as mudanças do processo de trabalho e no projeto político.

Problema

Diante deste cenário de reestruturação econômica e política, verifica-se que, no fim do século XX e início do século XXI, ocorreram mudanças nos valores adotados pelas políticas públicas nacionais da educação básica que passam a focar na formação de comportamentos e competências pessoais para que o indivíduo possa assumir uma posição ativa frente às medidas em curso e problemas cotidianos.

Essa mudança nos valores, caracterizada por uma redefinição de um viés econômico para outro mais humanitário, nos trazem alguns questionamentos que norteiam essa pesquisa:

Por que houve uma redefinição do viés econômico para uma face mais humanitária dos valores que constam nos documentos de políticas públicas da época? Qual a finalidade de redefinir os valores presentes nos documentos para a educação básica a partir dos anos 1990?

Hipótese

Com base nas leituras realizadas, levantamos a hipótese de que a intenção subjacente à redefinição dos valores é a manutenção e reprodução do sistema de produção capitalista, por meio da promoção da coesão social. Ou seja, os formuladores das políticas educacionais utilizam-se dos valores como uma ferramenta estratégica para garantir a permanência dessa sociabilidade que produz sujeitos (donos dos meios de produção e trabalhador) com interesses (gerar um valor a mais do que o empregado na produção e garantir seus meios de subsistência) e necessidades opostas (manutenção da ordem do capital e profunda transformação no modo de produzir a vida). Nesse sentido, os valores passam a ter um caráter aparentemente mais humanitário, dando a impressão de que buscam atender as necessidades humanas. No entanto, sua finalidade última é compatibilizar os interesses do capital e passividade social para o enfrentamento e amenização das questões sociais.

Objetivos

Objetivo Geral:

Investigar a redefinição dos valores presentes nas políticas públicas brasileiras para a educação básica a partir dos anos 1990, a fim de elucidar sua intencionalidade.

Objetivos Específicos:

- Analisar os valores disseminados pelas políticas públicas brasileiras para a educação básica e sua consonância com as políticas internacionais.
- Investigar a gênese e função social dos valores, bem como os fundamentos do trabalho organizado sob a base econômica do capital.
- Apreender o contexto social, político e econômico internacional e nacional a partir dos anos 1990, a fim de compreender a redefinição dos valores nesse processo.

Justificativa

A interferência das organizações internacionais na política educacional brasileira implicou em uma reformulação dos documentos para a educação básica. Embasados no *Relatório de Desenvolvimento Mundial*, do Banco Mundial, publicado em 2000, Shiroma, Campos e Garcia (2005), afirmam que, houve uma transformação nos discursos de instituições nacionais e internacionais sobre a política educacional. Pois,

No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, eficiência, e eficácia; **ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional**, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 02, grifo nosso).

Há, portanto, uma redefinição dos valores presentes nos documentos educacionais internacionais e nacionais, dos anos finais do século XX, comparados aos documentos formulados nos anos iniciais do século XXI. Consideramos que, não apenas a redefinição deva ser compreendida, mas também, sua finalidade e implicações para a educação.

Nessa pesquisa, buscaremos analisar a finalidade da redefinição dos valores considerando as relações materiais estabelecidas históricas e socialmente. Portanto, essa pesquisa justifica-se por partir de uma concepção que considera a relação mútua objetividade e subjetividade. Isto por que:

A reflexão tradicional a respeito dos valores tem oscilado ora para o lado do subjetivismo ora para o lado do objetivismo. Ou seja, ora eles são vistos como uma construção puramente subjetiva, ora como expressão de qualidades intrínsecas aos próprios objetos. Contudo, o que tem predominado é uma concepção idealista dos valores, ou seja, a ideia de que eles são uma criação meramente subjetiva, ainda que socialmente demarcada (TONET, 2013a, p. 99).

Nesses termos, faz-se necessário compreender os valores com base nas condições concretas e reais em que são produzidos e propalados. Além disso, os valores que orientam as ações humanas podem permitir escolhas que tenham por fim último à emancipação humana, ou seja, a plena liberdade do gênero humano ou outras que tenham finalidades contrárias a essa.

Daí a grande importância da problemática dos valores. Porque são eles que, em última análise, permitirão fazer as escolhas acima mencionadas [emancipação humana]. A todo momento, o educador está fazendo escolhas fundadas – consciente ou inconscientemente – em valores. E o fim último é, obviamente, o valor por excelência. Mas [...] não se trata de quaisquer valores, mas de valores histórica e socialmente fundados, ou seja, valores que tendo a sua base no processo real apontam para uma forma superior de sociabilidade (TONET, 2013a, p. 148).

A justificativa acadêmica para a escolha do tema se deve ao fato de que durante a graduação houve uma aproximação da pesquisadora ao materialismo histórico e às discussões a respeito das políticas públicas para a educação que possibilitou compreender a materialidade das relações estabelecidas socialmente. Outro fator importante deve-se à inserção da pesquisadora no projeto *Formação do Professor de Educação Física: introdução aos aspectos teóricos e filosóficos*, voltado à análise crítica de obras no campo da educação e sobre as relações sociais capitalistas. Neste projeto estudou-se a gênese e função social dos valores, contribuindo com o conhecimento, mesmo que limitado, sobre a construção histórica da sociedade na qual vivemos e suas especificidades.

Ao analisarmos os estudos realizados sobre a temática desta dissertação identificamos algumas lacunas que consideramos necessário serem preenchidas. Observamos que, em geral as pesquisas desconsideram os valores a partir da perspectiva histórica e social, ou ainda, que sua gênese e função social possuem uma autonomia relativa e uma dependência ontológica da organização social do trabalho.

Nesse sentido, entendemos que a relevância social desta pesquisa está no fato de que ela permite compreender as mudanças ocorridas nas atuais políticas públicas educacionais para a educação básica, particularmente no que diz respeito à formação de valores, a partir de seus determinantes políticos, econômicos e sociais, bem como levantar questionamentos sobre as finalidades e intenções subjacentes à elas. Esse esclarecimento, ao alcançar as instituições educacionais, podem permitir, por parte dos professores e gestores, a compreensão das finalidades e propostas de formação de valores por um viés humanitário.

Nesta análise importa considerar que a sociedade encontra-se dividida entre os possuidores de propriedade privada dos meios de produção (capitalistas) e aqueles que possuem apenas sua força de trabalho (trabalhadores). Essa desigualdade implica em um antagonismo de interesses entre o capitalista e os trabalhadores, que acaba resultando em lutas de classes. Esse aspecto, interfere diretamente na formulação e implementação das políticas públicas, por isso, a importância de saber, qual a finalidade que as orientações educacionais buscam alcançar.

Compreender o processo de mudanças produtivas e de atuação do Estado, bem como das políticas públicas para a educação brasileira e o esclarecimento do discurso que nem sempre está explícito nos documentos, pode contribuir, para desvelar os verdadeiros interesses daqueles que formulam as políticas educacionais e qual a finalidade que os valores assumem.

Fontes

Consideramos que “documento é história” (EVANGELISTA, 2008) e que, por isso, expressam mesmo que de forma implícita as condições sociais, as relações políticas e econômicas da época de elaboração do documento, bem como, a finalidade da proposição de metas, diretrizes e orientações daqueles que formularam a política educacional.

Nesse sentido, “as fontes não falam por si, como afirmam os positivistas, mas são, de fato, os vestígios, as testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo, por isso respondem como podem por um número limitado de fatos” (CASTANHA, 2011, p. 311). Por meio das fontes também é possível ter contato com o registro do material produzido pela humanidade em determinado contexto.

Nesse sentido, é válido considerar que os documentos expressam as condições históricas, políticas, sociais e econômicas da época de sua formulação e que “[...] são os componentes indispensáveis para a sistematização do conhecimento histórico” (CASTANHA, 2011, p. 311). Além disso, possuem as intencionalidades daqueles que os formularam e os objetivos direcionados ao público alvo. Portanto,

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade” (EVANGELISTA, 2008, p. 9, grifos do autor).

O registro das relações sociais expresso pela fonte pode estar envolto por determinantes que não estão dados em primeiro plano, ou seja, não são fáceis de serem captados no momento do exame. Por isso, se faz importante atrelar a análise documental à apreensão das condições nas quais a fonte foi elaborada.

A reunião e compilação das fontes consideraram: a) os documentos elaborados pelos organismos internacionais em um momento de reestruturação produtiva e consolidação do projeto neoliberal de Terceira Via, pois, esses textos são referências das reformas

educacionais e buscam propalar os valores de viés humanitário; b) os estudos que possibilitam compreender a gênese e função social dos valores em sentido abstrato e nas relações capitalistas, especialmente aqueles fundamentados no materialismo-histórico; c) os textos elaborados pelos idealizadores do neoliberalismo ortodoxo e da Terceira Via, e também os estudos que buscam analisar criticamente o processo de inflexão neoliberal e suas consequências sociais.

Para tanto consultamos as bases on-line do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a disposição de artigos científicos do SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e a disponibilidade de livros físicos em catálogos on-line de bibliotecas públicas de possível acesso.

A seleção dos documentos a serem analisados foi influenciada pelos objetivos estabelecidos, e ocorreu a partir do “garimpo” em estudos realizados em livros, artigos e bases on-line das quais obtivemos os seguintes documentos internacionais: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de 1990; Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, UNESCO de 1994; Declaração de princípios sobre a tolerância de 1995; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Relatório Jacques Delors de 1996; Nossa Diversidade Criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento de 1997; Declaração do Milênio das Nações Unidas de 2000; Educação para todos: o compromisso de Dakar de 2000; Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos e o Documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), de 2007.

Obtivemos também, documentos nacionais a serem analisados: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998; Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos: traduzindo em atos os princípios das nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais de 2001; Plano Nacional de Educação de 2001; Plano de Desenvolvimento Educacional de 2007; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução nº 4 de 2010; Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Fundamental de 9 (nove) anos 2010 e por fim, Parecer CNE/CEB Nº 5/2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2011.

Aspectos teórico-metodológicos

No presente estudo serão analisados os conteúdos dos documentos nacionais e internacionais de políticas públicas da educação básica, formulados a partir dos anos de 1990. Para isso, é fundamental adotar uma abordagem metodológica que possibilite compreender os determinantes históricos, sociais e econômicos que envolvem o objeto de estudo.

No que se refere aos procedimentos metodológicos realizamos uma análise documental. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não [...]”. E também, uma pesquisa bibliográfica, que “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Tomaremos por referencial teórico a perspectiva materialista-histórica desenvolvida por Karl Heinrich Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895). Para Marx, a teoria é a reprodução fiel do objeto de estudo, realizada pelo pesquisador, portanto, quanto mais correta for sua análise, mais verdadeira será sua representação.

Nesses termos, o ideal - de ideação, pensamento e reflexo - é a representação da materialidade social feita pelo pesquisador. Consideraremos, ainda, o objeto “[...] *tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 20, grifo do autor), portanto, o objeto existe independentemente da ideação do pesquisador. Por isso, buscaremos capturar a essência, a estrutura e a dinâmica dos valores em sua materialidade. No entanto, isso não significa neutralidade, pois, sempre assumimos uma posição teórica tenhamos, ou não, consciência disso. Sempre seguimos pressupostos, e a escolha do caminho que é percorrido durante a pesquisa já é uma perspectiva metodológica (NETTO, 2011).

Em meio à totalidade social elencamos um objeto de estudo, em particular, a redefinição dos valores nos anos 1990, para analisá-los e obter, assim, o conhecimento teórico concreto. Isso só é possível mediante a atividade de abstração que “é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (NETTO, 2011, p. 44).

De nossa perspectiva, a redefinição dos valores deve ser compreendida e analisada a partir da ontologia, na qual busca apreender as determinações mais essenciais do ser. Em outras palavras, devemos traduzir o objeto concreto sob a forma de conceitos. Com isso, na relação sujeito e objeto, o polo regente é o objeto e isso não diminui a importância da subjetividade (TONET, 2013b).

Na perspectiva teórica materialista-histórica tem-se por objetivo, conhecer as categorias⁶ que compõe a sociedade burguesa, sendo essas próprias de tal relação social, ou seja, elas não são eternas, pois acompanham a forma de organização da produção, considerando sua historicidade e seu caráter transitório (NETTO, 2011).

Portanto, se faz necessária a compreensão das relações de trabalho na sociedade capitalista. No estudo de Georg Lukács: *Para uma ontologia do ser social*, especificamente no capítulo *O Trabalho*, verifica-se que este é o ato fundante do ser social. O trabalho caracteriza a ação consciente sobre a natureza, é ele que proporciona um salto qualitativo, um afastamento das barreiras naturais, é por meio dele que o homem passa a ser regido, não apenas, por leis biológicas, mas predominantemente por leis sociais e históricas.

Com isso, as demais *práxis* sociais, possuem autonomia relativa e dependência ontológica da categoria trabalho, ou seja, nenhuma categoria pode ser adequadamente compreendida de forma isolada, apesar de ela ter especificidades está estreitamente relacionada à organicidade do trabalho.

Para o pesquisador que se põe no campo marxista, a abordagem da problemática do conhecimento, que se pretende desvelar, deve ser realizada do ponto de vista ontológico. Nesse sentido, “[...] a ontologia é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. A ontologia pode ter um caráter geral, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou ser social” (TONET, 2013b, p. 12). É preciso, ainda, ter clareza do que é o ser social e as relações nas quais está inserido. Em última instância, a forma como o trabalho se estrutura em cada sociabilidade determina as relações sociais. De certo,

Os pressupostos dos quais partimos não são arbitrários nem dogmas. São bases reais das quais não é possível abstração a não ser na imaginação. Esses pressupostos são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de

⁶ Para Marx as categorias “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” (Marx apud Netto, 2011). Ou seja, são categorias ontológicas, reais e objetivas. Igualmente para Lukács (1986) categoria é um “complexo de complexos”. Em outras palavras, são totalidades constituídas por partes, que por sua vez, são compostas por inúmeras outras particularidades. As categorias existem objetivamente no ser social, antes mesmo de constituir o pensamento.

vida, tanto aquelas que eles já encontraram elaboradas quanto aquelas que são o resultado de sua própria ação. Esses pressupostos são, pois, verificáveis empiricamente (MARX; ENGELS, 2005, p. 44).

É válido destacar que de nossa perspectiva teórico-metodológica não há um caminho pronto ou uma receita a ser seguida passo a passo para obter respostas para o problema que norteia essa pesquisa. Partimos de pressupostos da realidade concreta que não se originam do pensamento do pesquisador, mas estão na materialidade da vida.

A partir dessa perspectiva analisaremos os valores expressos nos documentos de políticas educacionais, considerando-os em sua totalidade histórica e social, uma vez que eles “[...] articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2008, p. 2). Para isso, compreenderemos a gênese e a função social dos valores em sentido abstrato, ou seja, abstraído dos determinantes econômicos e, em seguida, analisamos os determinantes da sociedade capitalista e a forma na qual o trabalho está organizado, para, assim, compreender a redefinição dos valores nas políticas educacionais formulados a partir de 1990.

Pretendemos também conhecer o contexto no qual os documentos foram constituídos para, assim, entendermos quais as intenções daqueles que elaboraram os documentos. Em nossa discussão, analisaremos os valores, a partir da organização do trabalho e das relações sociais que dele derivam, deixando em evidência as implicações que as redefinições ocorridas nos valores, presentes nesses documentos, trouxeram para a educação básica brasileira.

Estrutura da dissertação

A fim de organizar a apresentação do estudo realizado, estruturamos a dissertação em três seções. Na seção I, apresentamos a gênese e função social das organizações internacionais buscando compreender o papel que assumem socialmente. Em seguida tratamos das formulações de diretrizes e orientações educacionais, a fim de compreender as finalidades que a educação deve assumir, a partir da perspectiva dessas organizações. Também analisamos as orientações internacionais e nacionais para a educação básica tendo em vista a propagação de valores para a formação humana, a fim de verificar como os valores são abordados nesses documentos e qual a função social, por eles, assumida. Na seção II, analisamos o trabalho, em sentido ontológico, buscando destacar que o trabalho é o ato fundante do ser social e que os valores são essencialmente históricos e sociais. Na sequência buscamos compreender a gênese e função social dos valores a partir do agir teleologicamente orientado, para isso, esmiuçamos

a categoria trabalho. Ainda, nessa seção, investigamos os fundamentos do trabalho sobre a base econômica capitalista e os valores que dele resultam, a fim de obter subsídios para analisar os valores propalados pelas políticas educacionais a partir da década de 1990. Na seção III, apreendemos o projeto neoliberal ortodoxo e os valores propalados por essa política. Examinamos o projeto neoliberal de Terceira Via e os valores por ele propalados. Estudamos a reforma do Estado brasileiro durante a implementação da política neoliberal de Terceira Via e os valores dessa perspectiva no Brasil. Por fim, realizamos uma análise da redefinição dos valores propalados pelas políticas educacionais internacionais e nacionais a partir das análises referente à gênese e função social dos valores na sociedade capitalista e dos apontamentos sobre a política neoliberal de Terceira Via.

SEÇÃO I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS 1990: os valores para a educação básica

1.1 Gênese e função social das organizações internacionais: a formulação de diretrizes e orientações para as políticas educacionais

Nesse item trataremos especificamente das organizações internacionais e suas funções, bem como as finalidades das políticas⁷ sociais por elas disseminadas. Isto porque estas organizações desempenham um papel importante na construção das reformas educacionais e na globalização das políticas sociais, como ocorreu na década de 1990, quando “[...] produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Com isso, a partir de 1990 “os organismos internacionais lançam mão de novas estratégias de ação, tanto na condução da política econômica quanto na conformação social dos países” (MELO, 2005, p. 73), atribuindo ao Estado a função de gestar reformas e formular políticas compensatórias para amenizar os problemas sociais, como a pobreza.

Dentre as organizações que influenciam na formulação de políticas públicas para a educação no âmbito dos diferentes países podemos citar as de maior influência: o Banco Mundial (BM), criado em julho de 1944 nos Estados Unidos; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fundada em 16 de novembro de 1945; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), instituído em 11 de dezembro de 1946; o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), criado em 08 de abril de 1959; a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), constituída em 30 de setembro de 1961; o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), fundado em 01 de janeiro de 1966 e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), criada em 25 de fevereiro 1948.

De modo geral, no início de sua constituição, as organizações internacionais tinham a missão de ajudar na reconstrução dos países que sofreram com as guerras, mas, atualmente,

⁷ Segundo Carvalho (2016, p. 79-80) a política é uma atividade humana ou um campo de estudos científicos e “por *políticas públicas* entende-se o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. Assim, a política pública, articulada ao sentido amplo de política, caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes. Ou seja, caracteriza-se pelas ações planejadas e implantadas com a finalidade de garantir direitos sociais, especialmente redistribuir benefícios, como saúde, educação, previdência, moradia, saneamento”.

vêm se destacando na formulação de recomendações para a educação e no fortalecimento ideológico para manutenção social. Isso porque, a partir da década de 1980 a educação passa a ser vista como um meio de promover o desenvolvimento do país, atuando na formação humanitária por intermédio de princípios, tais como voluntariado, solidariedade, ação social, cooperação, flexibilidade e competências sociais.

As organizações internacionais, tais como UNESCO, OCDE e BM começaram a expandir em quantidade e volume de atividades realizadas no cenário do pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945) para auxiliar a reorganização dos países, com “[...] o objetivo de promover a paz e o desenvolvimento econômico dos povos” (SANDER, 2008, p. 159). Para isso, representantes de vários países, principalmente os desenvolvidos e vencedores da guerra, passaram a realizar encontros periódicos, com a finalidade de formular políticas de nível mundial na busca de amenizar a situação. Diante de tal finalidade,

A criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, tanto no plano das Nações Unidas – para além da ONU, foram criadas organizações especializadas como a UNESCO, nos campos da educação, ciência e cultura, ou o FMI e Banco Mundial⁸, no campo financeiro e da *ajuda ao desenvolvimento* -, como no plano de cooperação econômica num determinado espaço geográfico – a OCDE por exemplo -, deu um forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais. A formulação das políticas educativas, particularmente nos países da periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais, da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais [...] (TEODORO, 2008, p. 21, grifo do autor).

Após a Segunda Guerra Mundial até os anos de 1970, um novo ciclo de prosperidade econômica garantiu as “três décadas gloriosas” ou os denominados “anos dourados”. Essa foi uma época em que, tais mudanças sinalizavam para um crescimento econômico jamais visto, ocasionado pelos menores impactos das crises cíclicas do capital e pelas taxas de crescimento da economia (NETTO; BRAZ, 2012).

Durante esse período consolida-se o “Estado de bem-estar” “[...] um Estado “ampliado” que teria rompido com um pretense Estado “restrito” do passado, que democratizaria a sociedade, distribuiria riqueza e desmercadorizaria a vida cotidiana”

⁸ Segundo Carvalho (2012) o Banco Mundial (BM) foi criado em 1944 e atua como um organismo multilateral de financiamento que influencia o desenvolvimento econômico mundial, por sua abrangência e pelo seu caráter estratégico de reestruturação econômica. Ao realizar empréstimos o BM interfere nas políticas de cada país exigindo a implantação de projetos políticos; atualmente essa agência influencia mais diretamente as políticas educacionais. O BM é constituído por cinco instituições associadas: 1) O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird); 2) A Agência Internacional de Desenvolvimento (AID); 3) A Corporação Financeira Internacional (CFI); 4) a Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI) e 5) O Centro Internacional para Conciliação de Divergências nos Investimentos (CICDI) (ROSEMBERG, 2000).

(LESSA, 2013, p. 184). As políticas propostas pelas agências internacionais, direcionadas pelas mudanças econômicas, e por intermédio da atuação do Estado de bem-estar social, se propunham a atender as questões sociais mais abrangentes da população em geral, desde alimentação até previdência social. No entanto,

[...] todas as políticas públicas adotadas pelos assim ditos Estados de Bem-Estar (saúde, educação, transporte, seguro desemprego, segurança, moradia, cuidados dos idosos e crianças, e assim por diante) tiveram como móvel primeiro na sua estruturação e implantação aumentar a lucratividade do sistema do capital (LESSA, 2013, p. 185).

Os anos de 1970 foram marcados por uma nova crise, revelando o esgotamento do modelo de acumulação produtiva e atuação do Estado vigente até então. Diante de uma nova crise o capital vê a necessidade de se reorganizar a fim de garantir sua reprodução. Para isso, em oposição à rigidez que marcou o modelo taylorista/fordista, busca-se aumentar a acumulação de capital por meio de um processo de trabalho, mercado, produtos e padrões de consumo de bases mais flexíveis.

Esse processo foi acompanhado, segundo Martins (2007), pela redefinição do papel do Estado, influenciado pela política neoliberal, cuja principal característica/estratégia é a liberação do mercado, ou seja, a não intervenção estatal, a desregulação da produção e a redução das políticas sociais, com o propósito de enxugar a máquina do Estado. Tal projeto político fundamenta-se no papel do Estado mínimo para o atendimento da questão social e máximo para o crescimento e desenvolvimento do capital e, também, na abertura econômica para o mercado internacional (desterritorialização da política e mundialização da economia), na reforma do Estado com privatizações e terceirizações e na redefinição das políticas sociais para atender ao capital. O resultado foi que:

Apesar dos ritmos diferenciados e das especificidades políticas, econômicas e culturais do Estado, houve nesse período o predomínio de uma tendência de uniformização das políticas públicas nos países centrais, e, nos anos seguintes, nos países periféricos, sob as orientações dos organismos internacionais (MARTINS, 2007, p. 47).

Em decorrência da política neoliberal, as organizações internacionais passam por ajustes a fim de compatibilizar suas intervenções sociais aos anseios desse projeto. Por isso, os países que eram beneficiados economicamente por essas agências deveriam se submeter a esse projeto político. Conforme Harvey (2013, p. 38) argumenta:

O FMI e o Banco Mundial se tornaram a partir de então centros de propagação e implementação do “fundamentalismo do livre mercado” e da ortodoxia neoliberal. Em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis de mercado de trabalho mais flexíveis e privatização.

Com o esgotamento das estratégias neoliberais em proporcionar crescimento econômico e coesão social, ocorre por volta dos anos de 1990, uma inflexão neoliberal de Terceira Via. As mudanças desse projeto aconteceram em nível estratégico, ou seja, a produção econômica buscou novas maneiras de garantir suas taxas de lucro sem se desvincular dos princípios neoliberais. Dentre as medidas adotadas verificamos a reforma do Estado, uma proposição de um novo modelo de atuação setorial, a qual convoca a sociedade civil e as organizações sociais para uma parceria a fim de atender as questões sociais, dentre elas a educação (MARTINS, 2007).

Com isso, as agências internacionais também mudam suas estratégias, a fim de adequarem-se ao projeto político e econômico da Terceira Via. Portanto:

Reconhecendo que suas orientações para minimizar a pobreza e estimular o desenvolvimento ao longo dos anos de 1980 haviam fracassado [...] o Banco Mundial passou a defender que, ao contrário do que se imaginava, as noções de participação e de cidadania não eram contrárias aos objetivos contidos no projeto neoliberal (MARTINS, 2007, p. 138).

Nesse cenário político e econômico, as organizações internacionais assumem uma função primordial de propagar os princípios desse projeto de revitalização do capital, o neoliberalismo de Terceira Via. Esse novo modelo, caracterizado por um conjunto de medidas reformistas tanto na atuação do Estado, que busca enxugar suas atividades diminuindo a execução de políticas sociais, quanto na atuação da sociedade civil que passa a ser um agente ativo na oferta de atendimento social. Assim:

Objetivando instituir uma nova linguagem hegemônica nos anos 1990, organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial fazem a apologia de uma cidadania ativa, **dirigindo as ações entre países e indivíduos para ações de interdependência, de colaboração evocando a imagem de uma sociedade harmoniosa, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente de seus destinos e de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências.** Saberes que cada um, de forma individual, teria a responsabilidade de construir para si próprio, como a aquisição de um capital de conhecimento (MELO, 2005, p. 70, grifo nosso).

Desse modo, uma das estratégias dessa reforma é estabelecer parcerias entre o Estado e a sociedade civil. Influenciadas pelas orientações políticas internacionais e nacionais, as organizações sociais, principalmente as Organizações Não-Governamentais (ONGs)⁹, crescem em número e em diversificação de serviços prestados à população (MONTAÑO, 2010). Em decorrência:

Observa-se, principalmente a partir dos anos de 1990, que as orientações dos organismos multilaterais vão sendo universalizadas como receituário único para alcançar o novo padrão de acumulação internacional e a estabilidade sociopolítica. Elas definem, assim, a finalidade das reformas educacionais em todo o mundo: construção de uma moderna cidadania e qualificação requerida pelos novos paradigmas produtivos (CARVALHO, 2012, p. 234).

As políticas educacionais formuladas pelos organismos que atuam globalmente são constituintes de uma gama de políticas em diversas áreas que juntas formam uma agenda global de recomendações para os países signatários. Essa agenda faz parte do projeto de globalização do capital que alcança todos os povos do mundo e, assim, encontra meios de abrir novos mercados, estimula o consumo e descobre força de trabalho apta a ser explorada em troca de baixos salários.

De acordo com Dale (2004), a globalização é uma força compelida por transformações supranacionais na área econômica, política e cultural que, por sua vez, molda os valores culturais e universais. Nesse sentido, entende-se que há “[...] forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações” (DALE, 2004, p. 426). Portanto,

[...] a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro con(ju)nto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (DALE 2004, p. 436).

Nesses termos, a globalização abrange “todas as nações do mundo”, por meio da propagação de uma agenda global que contém orientações políticas para a área social. Segundo Rosemberg (2000, p. 82), “a difusão da agenda ocorre também por meio de missões, assessorias, seminários, publicações, viagens de estudo, traduções, cursos formais, acesso à mídia”.

⁹ Segundo Landim (1993), ONG é um termo criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) no pós-guerra e está relacionado às instituições sem vínculo governamental, organizada pela sociedade civil, que presta assessoria e realiza parceria com as agências internacionais.

No campo educacional, Dale (2004) identifica uma “Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE)”. Essa agenda defende um conjunto de orientações na qual, por influência da globalização, o sistema nacional de educação é tencionado por forças supranacionais que buscam “[...] estabelecer mais claramente as ligações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educativas” (DALE, 2004, p. 445).

Em decorrência da AGEE, há uma tendência de que os setores nacionais sejam regulados, medidos e moldados por forças políticas e econômicas supranacionais (DALE, 2004). Em decorrência, a educação, assim como os demais componentes estatais, auxilia o regime de acumulação do capital ao legitimar a atuação do sistema.

Com a integração entre os países são estabelecidas relações de interdependência que atingem os mercados produtivos e financeiros, a política, a comunicação, o consumo e especialmente a educação. Essas relações têm por finalidade amenizar as graves consequências da globalização para a área social. Nesse sentido,

O certo é que hoje confrontamos novos mecanismos de interdependência desigual nos distintos campos da atividade humana, incluindo a educação. Refiro-me aos mecanismos próprios da atual fase da globalização e suas consequências em termos de agudização da pobreza, da exclusão, da iniquidade e do desemprego, que se manifestam de maneira persistente em todo o mundo, incluindo a América Latina (SANDER, 2008, p. 158).

As políticas educacionais que emanam da agenda global buscam uma homogeneização mundial, mas nem todos os países as recebem e implantam do mesmo modo, uns atendem mais outros menos às recomendações desses organismos. Para Rosemberg (2000, p. 79), “[...] entre o acordo estabelecido em torno do texto [...] e sua concretização em projetos e programas, pode ocorrer imensa distância”. Isso acontece, em parte, porque os países buscam conciliar o interesse local - aquilo que é característico de cada nação - com a agenda global.

No entanto, vale destacar as indicações de Mészáros (2009, p. 17) de que a globalização, por sua própria gênese, não é capaz de proporcionar uma verdadeira igualdade, pois,

Independente das alegações da atual “globalização”, é impossível existir universalidade no mundo social sem *igualdade substantiva*. Evidentemente, portanto, o sistema do capital, em todas as suas formas concebíveis ou historicamente conhecidas, é totalmente incompatível com suas próprias projeções – ainda que distorcidas e estropiadas – de universalidade globalizante.

Acompanhando esse processo de globalização das políticas, associada à nova exigência social de formar sujeitos que sejam ativos frente às necessidades sociais e que estabeleçam parceria com o Estado, que deixa de atuar diretamente na questão social (HARVEY, 2013), observa-se uma redefinição dos valores acentuados pelo projeto neoliberal. Com isso, os valores disseminados pelos países, por meio de agências internacionais, voltam-se para um viés mais humanitário, sendo eles: inclusão, coesão social, equidade, justiça, oportunidade, segurança, liberdade, flexibilidade, desenvolvimento sustentável, cidadania, cooperação e voluntariado (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Essa redefinição busca, em última instância, a manutenção e reprodução do capital por meio da coesão social. Ou seja, busca um equilíbrio entre os interesses das classes sociais antagônicas.

Nesse contexto de valorização das questões humanitárias, surgem teorias, que ganham visibilidade nas proposições das agências internacionais. Dentre elas, observa-se a *Teoria do Capital Humano*, a qual advoga que o indivíduo deve por si mesmo buscar qualificação e o preparo para o trabalho. Defende ainda que, os povos se desenvolverão na medida em que “prepararem” o capital humano para as novas relações sociais de emprego, qualificação profissional, mercado, trabalho e ativação social.

Essa concepção teve origem com as formulações do economista Theodore W. Schultz¹⁰ que buscava explicações nas mudanças da produtividade baseando-se na qualidade da força de trabalho. Portanto, a teoria do “Capital Humano” advoga o investimento nas qualidades da força de trabalho e na aquisição de habilidades e técnicas para o aumento da produtividade dos indivíduos e das empresas. Por isso, seus defensores investem em pesquisas e em “capital adicional”, ou seja, na melhoria da capacitação humana. Isso porque, ao mesmo tempo em que aumenta as despesas com investimento na capacitação da força de trabalho, têm-se um retorno positivo, por meio da produtividade que gera um aumento na taxa de rendimento. Para Schultz:

Muito daquilo que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a imigração interna para consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros [...] a *qualidade* do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e a sua produtividade incrementada. Sustentarei que **um investimento desta espécie é o responsável pela maior**

¹⁰ Theodore William Schultz (1902 - 1998) era um economista estadunidense que atuou como professor no departamento de economia na Universidade de Chicago. E em 1979 recebeu o prêmio Nobel de Ciências Econômicas.

parte do impressionante crescimento dos rendimentos por trabalhador (SCHULTZ, 1973, p. 31-32, grifo nosso).

Outra teoria, amplamente propalada pelos organismos internacionais é a do *Capital Social*. Segundo Motta (2012), a expressão “capital social” possui várias definições, mas aquela adotada pelos organismos internacionais está pautada, principalmente, em dois autores contemporâneos: Robert Putnam¹¹ e Francis Fukuyama¹². A concepção sobre capital social,

[...] em geral sugere que, aumentando a capacidade associativa de um grupo, de uma comunidade ou de uma rede de participantes, reduzem-se as disparidades de acesso aos benefícios sociais, o que acarreta uma maior igualdade de oportunidade para seus membros. **Ampliando essas possibilidades, através do acesso aos bens socioemocionais ou aos ativos sociais, a pobreza é reduzida** (MOTTA, 2012, p. 170, grifo nosso).

Em outras palavras, enfatiza-se a formação voltada ao desenvolvimento econômico e social, por meio da educação, de capacidades e competências que possibilitam o indivíduo conhecer a si mesmo e conviver com o outro e, assim, superar as dificuldades sociais (materiais e intelectuais). Deste modo, há

[...] um consenso entre os organismos multilaterais de que **o desenvolvimento do capital social é uma saída para a crise posta nos anos finais da década de 1990**, de forma a aliviar a pobreza que se amplia principalmente nos países mais pobres. **A Teoria do Capital Social passa então a ser a base ideológica das políticas de desenvolvimento do milênio e, nesse sentido, promovem-se debates e financiam-se projetos focalizados na produção do capital social em comunidades pobres** (MOTTA, 2012, p. 142, grifos nosso).

Essa produção do capital social, em áreas mais carentes, recebe o apoio da sociedade civil que, estimulada pelo Estado, se organiza, principalmente em ONGs, para atender as necessidades da comunidade local. As ações dessas organizações fazem com que a associação entre as pessoas crie uma força coletiva que contemple a questões sociais, entre as quais “a qualidade do emprego, a assistência à saúde e à infância, a educação e o transporte” (GIDDENS, 2005, p. 120). Por isso,

¹¹ Robert David Putnam nasceu em 1941, em Nova Iorque, atua como professor na Universidade de Harvard, é membro da Academia Nacional de Ciências e da Academia britânica. Em 2001 e 2002 presidiu a *American Political Science Association* (APSA). Eventualmente Putnam assessora alguns presidentes de países, como os americanos, Bill Clinton, Georg W. Bush e Barack Obama, o presidente francês François Hollande e o primeiro-ministro da Irlanda para Singapura, Lee Hsien Loong.

¹² Yoshihiro Francis Fukuyama nasceu em 1952 em Chicago, é um economista político americano de origem japonesa. Atua como professor de economia política na Universidade *Johns Hopkin* de Chicago. Fukuyama prestou consultoria à Margaret Thatcher (quando atuava como primeira ministra do Reino Unido) e à George W. Bush (quando presidia os EUA).

A saída para a solução das mazelas sociais advindas do capitalismo mundializado apontada pelos organismos internacionais é formar forças sociais beneficentes (indivíduos associados conscientes civicamente) que, articulada ao Estado na implementação das metas estabelecidas pelo governo, facilitem ações coordenadas (MOTTA, 2012, p. 180).

Como consequência do estímulo à participação ativa da sociedade civil na busca de solucionar os problemas de sua comunidade, sobretudo nas áreas mais pobres, somadas à propulsão que recebem da política neoliberal de Terceira Via, a sociedade civil deve passar a ter uma atuação, individual e coletiva para atender os problemas sociais. Por isso,

As organizações não governamentais e as organizações do terceiro setor (ONGs e OTSs) também se desenvolveram e proliferaram de maneira notável sob o neoliberalismo gerando a cresça de que a oposição mobilizada fora do aparato de Estado e no interior de uma entidade distinta chamada “sociedade civil” é a casa de força da política oposicional e da transformação social (HARVEY, 2013, p. 88).

As orientações internacionais preveem que “os organismos multilaterais, em parceria com as organizações da sociedade civil, devem atuar diretamente nas esferas microssociais e individuais, visando a uma reforma intelectual e moral para o enfrentamento da questão social” (MOTTA, 2012, p. 180). Para atingir esse objetivo de reforma é fundamental a adoção de valores, uma vez que estes podem moldar comportamentos e atitudes desejáveis ao capital, e também auxiliar na formação de uma sociedade civil ativa e humanitária.

Segundo Motta (2012, p. 173), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) tem adotado a teoria do capital social nos programas para a América Latina e o Caribe, com o objetivo de reduzir a pobreza e gerar a equidade, pois, “o capital social, para a equipe do BID, é um elemento facilitador da inclusão social dos grupos marginalizados e do combate à pobreza e à desigualdade social”.

Esses pressupostos da *Teoria do Capital Humano*, bem como da *Teoria do Capital Social*, fazem com que, os documentos educacionais gerados a partir da década de 1990 pelos organismos internacionais, constituintes da agenda global, passem a adotar a educação como princípio de formação de valores que objetivam constituir indivíduos coerentes com as relações sociais do capital, ou seja, mais empreendedores individual e socialmente, especialmente no que diz respeito ao posicionamento ativo frente às necessidades comunitárias. O efeito dessas teorias nas políticas mostra-se em situações nas quais a busca do

combate ou amenização da pobreza resulta na formação de indivíduos responsáveis socialmente. A esse respeito Mota comenta:

O foco das políticas de combate à pobreza para o desenvolvimento do milênio introduz mecanismos que, **embora estejam revestidos dos aspectos associativo, cooperativo e solidário, reforçam os valores burgueses de individualidade e competitividade**. O combate à pobreza é direcionado ao indivíduo pobre, ou às zonas de pobreza, que devem tornar-se capazes, produtiva e competitivamente, de superar sua condição miserável (MOTTA, 2012, p. 181, grifo nosso).

De modo geral, as políticas educacionais propaladas pelas organizações intergovernamentais buscam amenizar as mazelas em que a grande massa populacional se encontra, sempre buscando atender questões básicas de sobrevivência, desde que isso não afete o progresso, o desenvolvimento, a produção e reprodução do capital. Também objetivam a formação de valores que correspondam às necessidades sociais, como a ativação da sociedade civil. Para isso, defendem valores de cunho humanitário que sensibilizem os indivíduos diante das dificuldades do outro.

Nesse sentido, não apenas no Brasil, mas também em nível mundial, a educação passa ser o centro da implantação dos ideários da reforma proposta pela agenda global a fim de propalar valores humanitários compatíveis com as necessidades sociais. Em outras palavras, a educação é vista como um instrumento para controlar a extrema pobreza, um dos problemas sociais que mais preocupam aqueles que planejam a política mundial. Nesse sentido:

A mudança na lógica de regulação da educação pública no país rompeu com o caráter provedor-universalista e integrador do **Estado que passou a ter sua ação focalizada nas populações em condições de extrema pobreza**. Este perfil **compensatório do Estado** ocupou um lugar central na política educacional do país como consequência da crise econômica que se abateu sobre a Argentina. O aumento do universo da pobreza levou à alteração da proposta de **focalização na pobreza** atávica, ampliando-se fortemente o leque de atendimento, o que se configurou também como uma importante estratégia de **contenção social** (KRAWCZYK, 2010, p. 12, grifos nosso).

Com base nessas considerações, nessa seção nos debruçaremos sobre como os valores são abordados nos documentos educacionais. Para melhor exposição didática essa seção é constituída por dois itens; o primeiro referente às políticas internacionais e o segunda às políticas brasileiras. No primeiro item serão analisados os seguintes documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de 1990; Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos

Humanos e a Democracia, UNESCO de 1994; Declaração de princípios sobre a tolerância de 1995; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Relatório Jacques Delors de 1996; Nossa Diversidade Criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento de 1997; Declaração do Milênio das Nações Unidas de 2000; Educação para todos: o compromisso de Dakar de 2000; e por fim, Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), 29 e 30 de março de 2007.

1.2 Orientações internacionais para a formação de valores humanitários na educação básica

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)

A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorreu entre os dias 5 e 9 de março de 1990, na cidade de Jomtien (Tailândia) e foi convocada por instituições como: UNICEF, PNUD, BM e UNESCO. Participaram, também, ONGs, organizações intergovernamentais, associações profissionais e representantes de governo que assumiram o compromisso de garantir educação de qualidade às crianças, jovens e adultos de suas nações.

Dessa Conferência originou-se a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, um documento influente para a educação mundial que tem seus princípios compartilhados pelas orientações educacionais atuais, como os Planos Decenais de Educação de diversos países.

O documento tem por objetivo universalizar a educação básica entendida como “[...] a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1998, p. 3). Para isso, advoga por uma educação que busca satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, entendida como um direito de todos e requisito indispensável à cidadania e ao desenvolvimento.

A fim de garantir uma educação de qualidade à todos, a Declaração estabeleceu dez objetivos: 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2) Expandir o enfoque; 3) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4) Concentrar a atenção na aprendizagem; 5) Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; 6) Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7) Fortalecer as alianças; 8) Desenvolver uma política

contextualizada de apoio; 9) Mobilizar os recursos e, por fim, 10) Fortalecer a solidariedade internacional.

No preâmbulo, o documento relembra os esforços realizados pelos países durante quarenta anos, desde a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, para assegurar o direito de educação para todos. Contudo, assevera que, é preciso maiores esforços em prol desse objetivo, uma vez que, os dados da época apontavam a existência de um grande contingente sem acesso à educação e a dificuldade de assegurar a educação como direito de todos imposta pelos problemas econômicos, sociais e ambientais.

Os participantes da Conferência veem a educação como um elemento que pode contribuir com a melhora do quadro econômico e social. Nos termos do documento: “[...] a educação pode contribuir para conquistar **um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro**, que, ao mesmo tempo, favoreça o **progresso social, econômico e cultural, a tolerância¹³ e a cooperação** internacional” (UNESCO, 1998, p. 2, grifos nosso).

Observa-se que a educação assume funções para além do ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. Ela passa também a desempenhar um importante papel na formação de valores como: tolerância, cooperação, progresso, prosperidade e outros que, em última instância, contribuam para a formação de indivíduos que possam vir a assumir compromisso com um mundo seguro, sadio e próspero.

Por conseguinte, o atendimento às necessidades de aprendizagem não se restringem a aprendizagem da leitura, escrita, cálculo ou a resolução de problema, mas, também, diz respeito àqueles “conteúdos básicos da aprendizagem”, que conforme indicado no documento são indispensáveis ao desenvolvimento do indivíduo para o trabalho e a vida social. Esses conteúdos básicos de aprendizagem englobam:

(conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1998, p. 3, grifo nosso).

¹³ Segundo Faustino e Carvalho (2015, p.67) “Tolerância é um termo originário do latim *“tolerare”*, que significa “suportar”, “aceitar”. Em seu sentido moral, político e religioso, pressupõe a atitude de aceitar os diferentes modos de pensar, de agir e de se manifestar, buscando, especialmente o reconhecimento e o respeito pelo “outro” como um sujeito de direitos”. A tolerância tem sido um termo amplamente adotado nas discussões acerca das políticas educacionais e em outros meios. Em regra, essa terminologia traz a noção de naturalização das contradições sociais, ao propor a tolerância e a compreensão no lugar de resistência e contraposição às desigualdades, que muitas vezes são denominadas de diferenças.

Soma-se a essa concepção de aprendizagem a noção de formação moral, na qual se observa uma clara preocupação com a construção de “valores humanistas” que possibilitam o **respeito à herança cultural**, a **justiça social** e a **tolerância** com os sistemas sociais, a fim de promover a **paz** e a **solidariedade**. Acreditamos que a adesão a tais valores humanitários se deve ao fato de que a educação proposta pela Declaração busca preparar os sujeitos para enfrentar os seguintes problemas econômicos e sociais:

[...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente (UNESCO, 1998, p. 2).

Nesse sentido, a educação deve proporcionar às pessoas oportunidades de “[...] apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (UNESCO, 1998, p. 4), para saberem enfrentar os problemas sociais da época. Deste modo, a educação deveria assumir o objetivo de “[...] **enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade**” (UNESCO, 1998, p. 3, grifo nosso).

No décimo artigo/objetivo do documento, intitulado: “Fortalecer a solidariedade internacional” verifica-se o apelo ao emprego dos valores **solidariedade** e **honestidade** na educação para todos e também, nas relações entre as nações, uma vez que os participantes da Conferência apostaram na capacidade desses valores amenizarem as desigualdades econômicas, como pode ser observado a seguir:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e **implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e eqüitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades económicas** (UNESCO, 1998, p. 7, grifo nosso).

Em síntese, a Declaração de Jomtien sublinha a necessidade de promoção efetiva da universalização da educação, que é entendida como um elemento fundamental para auxiliar no enfrentamento aos problemas econômicos, sociais e ambientais. Para isso, concentra esforços na formação humanitária fundamentada em valores, como solidariedade, cooperação, tolerância, honestidade, dignidade, e, também no respeito cultural, na moral e na identidade.

Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, UNESCO (1994)

A declaração foi elaborada por ministros da educação dos Estados-membros, na 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação, na cidade de Genebra, em outubro de 1994, e aprovada um ano depois, na 28ª Conferência Geral da UNESCO, em Paris. Suas orientações são direcionadas tanto para a educação formal como a informal.

Os Ministros da Educação estavam cientes de suas responsabilidades com a promoção da paz, da democracia e dos direitos humanos expressos pela UNESCO e pela Organização das Nações Unidas. Eles também explicitam sua preocupação com a intolerância demonstrada por:

[...] manifestações de **violência, racismo, xenofobia, nacionalismo agressivo e violações aos direitos humanos**, pela **intolerância religiosa**, pelo aumento do **terrorismo** em todas as suas formas e manifestações e pelo aprofundamento do **crecente hiato que separa países ricos dos países pobres**, fenômenos **que ameaçam a consolidação da paz e da democracia** tanto nacional quanto internacionalmente e que são todos obstáculos ao desenvolvimento (UNESCO, 1995b, p. 3, grifos nosso).

Para enfrentar tais problemas se convencem do papel fundamental assumido pelas políticas educacionais em defesa do valor **solidariedade** e **tolerância** com grupos étnicos, culturais, sociais e religiosos. Nesse sentido, a “[...] educação deve promover conhecimento, valores, atitudes e aptidões favoráveis ao respeito aos direitos humanos e a um comprometimento ativo com a defesa desses direitos e com a construção da cultura de paz e a democracia” (UNESCO, 1995b, p. 3). Para isso, os Ministros devem concentrar esforços em uma **educação que desenvolva personalidades** que respeitem os direitos humanos e promovam a paz e a democracia.

A partir de boas experiências, vivenciadas em alguns países, a Declaração traz algumas sugestões de ações a serem desenvolvidas pelos países signatários, a fim de dar nova direção para a educação de cidadãos, conciliando os problemas enfrentados com as estratégias que devem ser traduzidas em políticas e ações.

A 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação, ocorrida em 1995, gerou um *Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia*. O objetivo do documento foi definir diretrizes que deveriam ser traduzidas em estratégias, políticas e plano de ação sobre a Declaração de 1994.

As orientações contidas no Plano de Ação não desconsideram o contexto social vivenciado, nem os impasses e desafios vividos pela população em geral, marcada pela:

[...] expressão da intolerância, por manifestações de ódio racial e étnico, aumento do terrorismo em todas as suas formas e manifestações, discriminação, guerra e violência direcionadas àqueles considerados como “outros” e crescentes disparidades entre ricos e pobres [...] (UNESCO, 1995b, p. 7).

No item “II Finalidades da educação para a paz, os direitos humanos e a democracia”, o documento evidencia a defesa de que os valores universais devem ser estimulados para estabelecerem ligações entre os diversos grupos étnicos, raciais e culturais. Pois, entende-se que, por mais diverso que um grupo étnico-cultural seja do outro, sempre há valores comuns a todos. Por isso,

O objetivo último da educação para a paz, os direitos humanos e a democracia é o **desenvolvimento, em cada indivíduo, do senso de valores universais e tipos de comportamento sobre os quais uma cultura de paz se baseia. É possível identificar, até mesmo em contextos socioculturais distintos, valores que possam ser reconhecidos universalmente** (UNESCO, 1995b, p. 8, grifos nosso).

O documento advoga em favor de valores que possam imprimir nos indivíduos a noção de tolerância em relação ao outro. Nesse sentido, defende que: “a educação deve desenvolver a capacidade de **reconhecer e aceitar os valores que existem na diversidade dos indivíduos, dos gêneros, das pessoas e das culturas**, e desenvolver a capacidade de comunicar, compartilhar e cooperar com os outros” (UNESCO, 1995b, p. 8, grifo nosso).

Associada à noção de tolerância, está, segundo o documento, a necessidade de desenvolver nas pessoas uma consciência de responsabilização pessoal, que diz respeito ao “compromisso cívico”, ou seja, a associação entre as pessoas “para solucionar problemas e para trabalhar para uma comunidade justa, pacífica e democrática” (UNESCO, 1995b, p. 8). Em outras palavras, a educação deve formar personalidades que movidas pela tolerância unam-se às demais para solucionar problemas cotidianos.

No mesmo item, no que se refere à formação de valores, o documento esclarece que a educação tem por finalidade promover uma **harmonia entre valores individuais e os coletivos** para assegurar o respeito pela herança cultural. Para isso, aposta nos valores da **tolerância, da compaixão, do dividir, do cuidar, da solidariedade e da equidade**.

A fim de atingir os objetivos estabelecidos, são definidas no item “III estratégias” formas de ação que possibilitem a concretização das finalidades estabelecidas. Dentre as ações propostas estão: a parceria entre ONGs, organizações comunitárias e agentes de socialização para solucionar problemas da comunidade; e maior autonomia na gestão, administração, coordenação e administração dos estabelecimentos de ensino.

No item “IV Políticas e linha de ação”, especificamente no subitem “Coordenação entre o setor de educação e outros agentes de socialização”, o documento advoga pela atuação da sociedade civil em parceria com outras instituições para assegurar a educação. Segundo a UNESCO:

Para que seja capaz de exercer seu papel de forma eficiente nesse campo, o **setor de educação deve cooperar** de forma estreita, em particular, **com a família, os meios de comunicação, incluindo os canais tradicionais de comunicação, o mundo do trabalho e as ONGs** (UNESCO, 1995b, p. 14, grifos nosso).

A educação para a cidadania, também, é fortemente defendida, uma vez que propõe a busca pelos direitos individuais e coletivos, almejando assim, uma sociedade mais justa e equitativa. Portanto,

Para **fortalecer a formação de valores e capacidades como solidariedade, criatividade, responsabilidade civil, capacidade de resolver conflitos por meios não violentos e espírito crítico**, é necessário introduzir, nos currículos, em todos os níveis, **verdadeira educação para a cidadania** que inclua uma dimensão internacional (UNESCO, 1995b, p. 10, grifo nosso).

A *Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia* aborda valores em defesa da promoção de uma sociedade baseada no bem estar comum e na compreensão mútua, dentre eles podemos citar: a paz, amizade, solidariedade, compartilhamento, cuidado, tolerância, compaixão e equidade. No documento, a UNESCO argumenta em favor da formação de personalidades, por meios dos valores mencionados anteriormente, por compreender que os mesmos são a chave para promover a educação, a paz, os direitos humanos e a democracia.

Declaração de princípios sobre a tolerância (1995)

No dia 16 de novembro de 1995, na cidade de Paris, a Conferência Geral da UNESCO, em sua 28ª reunião, aprovou a *Declaração de Princípios sobre a Tolerância*¹⁴. O documento expressa que a tolerância “[...] não é somente um princípio relevante mas igualmente uma condição necessária para a paz e para o progresso econômico e social de todos os povos (UNESCO, 1995a, p. 10-11)”. Com isso, fica evidente o papel social e a dimensão que o valor tolerância assume em meio às sociedades cada vez mais diversificadas. Assim:

A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. **A tolerância é a harmonia na diferença.** Não só é **um dever de ordem ética**; é igualmente uma **necessidade política e jurídica**. **A tolerância é uma virtude** que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz (UNESCO, 1995a, p. 11, grifo nosso).

Percebemos que a tolerância é para a UNESCO muito mais que um sentimento individual ou um valor coletivo, ela é concebida como um meio de promover direitos humanos, a paz e o convívio pacífico entre aqueles que possuem diferentes concepções de mundo e vivem em condições desiguais. Por isso, esse e outros documentos educacionais têm proclamado a tolerância como um valor indispensável para o século XXI.

O documento declara que é dever de todos respeitar as condições físicas, culturais e sociais, e que todos têm a liberdade de escolher e expressar aquilo que lhe é próprio. Defende-se que a tolerância deve ser promovida por cada indivíduo e pelo Estado. Nesse sentido, na perspectiva do documento, o papel do Estado deve ser imparcial garantindo o acesso aos bens sociais e econômicos, sem que haja marginalização ou discriminação de alguns.

Para garantir que a tolerância seja um princípio de grande alcance, a UNESCO entende que “a educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância (UNESCO, 1995a, p. 15)”, por isso, muitos esforços são empregados para que as atividades educacionais formais e não formais assumam a causa da tolerância como um valor indispensável à convivência

¹⁴ Nessa mesma Conferência foi proclamado o dia 16 de novembro como o Dia Internacional da Tolerância que deve ser comemorado anualmente.

social. Para tanto, torna-se imprescindível investir na formação de professores, em novas tecnologias, métodos educacionais e materiais pedagógicos,

[...] a fim de formar cidadãos e solidários e responsáveis, abertos a outras culturas, capazes de apreciar o valor da liberdade, respeitadores da dignidade dos seres humanos e de suas diferenças e capaz de prevenir os conflitos ou resolvê-los por meios não violentos (UNESCO, 1995a, p. 16).

O documento advoga uma formação humana pautada no respeito e no convívio pacífico entre os diferentes grupos culturais a fim de combater os conflitos entre o diverso. As concepções do documento sobre a formação tiram de foco as raízes causadoras das situações de guerra, disputas, intolerância, incompreensões e transfere aos indivíduos a responsabilidade de promover valores que busquem a harmonia entre os povos, evitando assim os conflitos. A tolerância assume a missão de proporcionar a harmonia, a ordem, a paz e o convívio pacífico, necessário à prevenção da ordem social.

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Relatório Jacques Delors - 1996

O Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* foi formulado por uma Comissão integrada por representantes de vários países e com profissões diversificadas a pedido da UNESCO, tendo sido publicado em 1996. A elaboração do Relatório foi presidida pelo economista político Jacques Delors e contém orientações políticas e práticas para a educação do século XXI.

Mantendo foco no tema central de discussão, a educação, o Relatório aborda problemas e dificuldades enfrentados pelos países, como o desemprego, a disparidade entre os sexos, os riscos do futuro, a crise das relações sociais, as exclusões, as profundas desigualdades econômicas e o insucesso escolar. Trata, também, de temas diversificados, como a cooperação internacional, a participação democrática, o desenvolvimento tecnológico, a mundialização, a comunicação universal e a relação entre o global e o local.

Esse documento é amplamente disseminado e, atualmente, seus ideários estão presentes na maior parte das diretrizes educacionais internacionais e brasileiras, pois “[...] é um documento que sistematiza as orientações a serem seguidas pelos países em desenvolvimento, no que se refere à educação escolar nos diferentes níveis [...]” (GALUCH, 2011, p. 59). Também aborda a educação em suas mais variadas manifestações a fim de

orientar o processo educativo para a formação de indivíduos aptos a enfrentarem as adversidades ao longo da vida.

A educação ao longo de toda a vida, como propõe o Relatório, está fundamentada nos quatro pilares da educação: o saber, o saber fazer, o saber viver juntos e o saber ser; onde ela deva “junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o **desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências**” (DELORS, 1998, p. 107, grifo nosso), pois, como ressalta o texto: “trata-se, freqüentemente, mais de uma **qualificação social** do que de uma qualificação profissional” (DELORS, 1998, p. 96, grifo nosso).

O Relatório defende a educação como um trunfo que, diante dos desafios do futuro, pode proporcionar à humanidade paz, liberdade e justiça social. A Comissão acredita que a educação é “[...] uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (DELORS, 1998, p. 11).

A Comissão afirma que o século XXI possui algumas tensões, que mesmo não sendo novas, precisam ser ultrapassadas a fim de garantir um desenvolvimento sustentável, uma compreensão mútua entre os povos e uma democracia. Com isso, as tensões a ultrapassar são entre: a) o local e o global, buscando tornar as pessoas cidadãos do mundo sem perderem suas raízes; b) o universal e o singular, que se expressa entre a globalização da cultura e o caráter único de cada um e sua própria cultura; c) a tradição e modernidade, na qual o indivíduo deve adaptar-se sem negar a si mesmo; d) as soluções a curto e em longo prazo onde as informações centram-se em problemas imediatos, ao passo que os problemas enfrentados exigem paciência e concentração; e) a competição e a igualdade de oportunidade, onde a solução encontrada foi conciliar a competição que estimula com a cooperação que reforça e com a solidariedade que une; f) o desenvolvimento do conhecimento e a capacidade de assimilação, que pode ser resolvido por meio de disciplinas de conhecimento, e por fim, g) o espiritual e o material, em que se têm sede de valores morais que não prejudiquem ninguém.

Para enfrentar tais tensões, problemas, impasses e incertezas do futuro, o Relatório deposita na renovação da democracia toda esperança. Por isso,

Há pois que reinventar o ideal democrático ou, pelo menos, dar-lhe nova vida. Deve estar na primeira linha das nossas prioridades, **pois não há outro modo de organização, quer política quer civil, que possa pretender substituir-se à democracia,** e que permita levar a bom termo uma ação

comum pela liberdade, a paz, o pluralismo vivido com autenticidade e a justiça social¹⁵ (DELORS, 1998, p. 54, grifo nosso).

A fim de amenizar os conflitos, a educação ganha uma posição privilegiada, no sentido de que é depositada nela a esperança de contribuir para a renovação da democracia e para a construção de uma sociedade mais justa, livre e pacífica. Ela deve, ainda, ser desenvolvida ao longo da vida, sempre articulando valores necessários ao indivíduo, como a competição, a solidariedade, a cooperação e a tolerância.

Do mesmo modo o valor tolerância é amplamente abordado com a finalidade de formar sujeitos conscientes e respeitadores do pluralismo cultural - sem questionarem as desigualdades econômicas – apenas, para saberem conviver com as diferenças. Com isso,

A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente. **É que os valores e, em particular, a tolerância não podem ser objeto de ensino, no estrito sentido do termo: querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim de contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhidos pela pessoa** (DELORS, 1998, p. 58-59, grifo nosso).

Nesse excerto verificamos que a Comissão expressa sua preocupação com a formação de valores, em especial a tolerância. Pois, entendem que os valores devem ser formulados a partir daquilo que está próximo à realidade do indivíduo para que estes sejam interiorizados, em outras palavras, precisam adotar valores que possuem ligação com suas origens e tradições.

O Relatório também evidencia “[...] a **participação das famílias, dos membros da comunidade** e das **organizações comunitárias**, constitui um fator importante para a qualidade do ensino” (DELORS, 1998, p. 57, grifo nosso), ou seja, a sociedade civil deve se organizar a fim de atender as demandas educacionais de sua comunidade.

Verifica-se também, a campanha em prol do **valor solidariedade** a fim de estimular as pessoas a ajudarem aqueles que estão passando por dificuldades, pois “[...] **compreensão mútua, de entreatuda pacífica** e, por que não, de **harmonia** são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece” (DELORS, 1998, p. 19, grifo nosso). Partindo da perspectiva que o Estado não é o único responsável pelo atendimento às necessidades sociais, o documento

¹⁵ A essa afirmação de que não existe outra forma de organização social, para além da democracia, que proporcione os benefícios citados pela Comissão cabe uma análise detalhada e aprofundada, mas devido às delimitações desse item, tal relação será desenvolvida no último item dessa seção.

defende a sensibilização dos sujeitos, por meio da educação, para colaborarem com a resolução dos problemas de sua comunidade. Portanto,

Compreender os outros faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo. É de fato complexa a forma como nos identificamos [...] A descoberta da multiplicidade destas relações, [...] leva à **busca de valores comuns, que funcionem como fundamento da “solidariedade intelectual e moral da humanidade”**, de que se fala no documento constitutivo da UNESCO (DELORS, 1998, p. 49, grifo nosso).

Verifica-se que, ao mesmo tempo em que o indivíduo precisa internalizar valores que dizem respeito à sua origem e cultura, tem-se uma preocupação em fazer com que, os diversos grupos étnicos e culturais tenham valores em comum. Para que, com isso, transforme em ação a solidariedade, ou seja, o estabelecimento do respeito pelo outro e a ação voluntária frente às dificuldades dos mais carentes.

No que se refere à formação para o trabalhador, o Relatório afirma que: “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**” (DELORS, 1998, p. 94). Devido ao fato de serem exigidas do trabalhador, capacidades cognitivas e socioemocionais ao invés da aprendizagem de um ofício, a educação para o século XXI deve focar na formação que gera valores e comportamentos desejáveis ao processo produtivo, como por exemplo, autonomia, iniciativa, criatividade, responsabilidade, o gosto pelo risco e a capacidade de trabalhar em grupo, o que o documento denomina de “coletivos de trabalho” e “grupos de projetos”.

Na sequência, no Relatório afirma-se que é muito provável que no futuro seja exigido mais da qualificação com base comportamental do que intelectual. Isso é compreendido, pelo Relatório como algo positivo, porque traria mais oportunidade para aqueles que não possuem diploma ou tiveram uma formação problemática.

Seguindo esses pressupostos e reconhecendo a importância da formação de competências individuais, propõe-se que além do diploma adquirido na educação formal, o trabalhador possa também, utilizar os “certificados pessoais de competências”, como denominado pelo Relatório, os quais constem as aptidões desenvolvidas ao longo da vida, facilitando sua inserção no trabalho. Isso ocorre devido ao fato de:

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma **competência que se apresenta como uma espécie**

de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, **o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco** (DELORS, 1998, p. 94, grifo nosso).

Entendemos que a formação de competências e de comportamentos sociais, está intimamente relacionada com a formação de valores, uma vez que, para desenvolver nos indivíduos atitudes e comportamentos compatíveis com as exigências dos empregadores é preciso utilizar-se de um juízo de valor para distinguir aquilo que é ou não desejável e compatível com a demanda do trabalho. De modo geral, o Relatório

[...] registra os problemas de desigualdade social, fome, desemprego, guerra e exclusão social. Entretanto, este registro permanece, coerentemente, filiado a um tratamento descritivo e/ou fenomênico daqueles problemas sem atentar para suas raízes históricas, isto é, coerente com a estratégia reformista (FUNES; GONZÁLEZ, s/d, p. 7).

A Comissão apresenta várias recomendações tanto para educação formal, como para não formal. O documento, não nega que o mundo passa por momentos de crise, incertezas e dificuldades e que, por isso, as pessoas se sentem inseguras; reconhece, também, que existe pobreza, analfabetismo, desemprego e guerra. Por entender que os problemas decorrem da intolerância, a Comissão advoga a necessidade de formar novos valores para mudar a maneira de pensar, as atitudes e comportamentos dos indivíduos e, apenas apontam que as tensões e problemas podem ser amenizados com o auxílio da educação.

Nossa Diversidade Criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (1997)

Em 1992, com o apoio da UNESCO e das Nações Unidas, Javier Pérez de Cuéllar foi indicado para presidir a Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, composta por mais doze membros que se reuniram a fim de promover uma interação entre a cultura e o desenvolvimento, uma vez que compreendiam que “[...] a cultura forja todo nosso pensamento, nossa imaginação e nosso comportamento” (CUÉLLAR, 1997, p. 16). Nesse sentido, a Comissão aborda o desenvolvimento de duas maneiras:

De uma primeira perspectiva, o desenvolvimento é um processo de crescimento econômico, uma expansão rápida e duradoura da produção, da produtividade e da renda *per capita*; essa definição é às vezes matizada pela ênfase na repartição equitativa dos benefícios do crescimento. Uma segunda

perspectiva é [...] a do desenvolvimento como um processo que fortalece e amplia a liberdade efetiva de um povo em busca da realização dos objetivos por ele valorizados (CUÉLLAR, 1997, p. 30).

Segunda a Comissão, a educação contribui com o crescimento econômico e promove o desenvolvimento da cultura. A cultura, por sua vez, além de promover o desenvolvimento humano e conectar os indivíduos, tem por objetivo, dar sentido à existência humana, a “[...] conservação do meio ambiente físico, a preservação dos valores da família, a proteção das instituições civis da sociedade [...]” (CUÉLLAR, 1997, p. 32).

Os autores do documento consideram que os países são constituídos por várias culturas, etnias, línguas, religiões e modos de vida e que, para um bom convívio entre elas não se deve dispensar o princípio da tolerância e a paz social. De modo geral, a hegemonia cultural exclui pessoas e grupos culturais, portanto, o Estado deve se apoiar no pilar da liberdade cultural¹⁶.

Por conseguinte, o primeiro capítulo do Relatório é dedicado à defesa de uma nova ética universal que tem por finalidade livrar as pessoas dos maiores problemas enfrentados pelo desenvolvimento econômico, pela pobreza e pela desigualdade. Para que isso ocorra, é preciso, segundo o documento, mudanças nas políticas, nos comportamentos, atitudes, valores, no sistema educacional e padrões de consumo.

Nesse sentido, “[...] torna-se imperativo identificar um núcleo de valores e princípios éticos comuns” (CUÉLLAR, 1997, p. 44). Isso porque, acredita-se que se os agentes sociais estiverem conectados uns aos outros, a cooperação entre os povos será facilitada e os conflitos serão mantidos em níveis aceitáveis. Dessa perspectiva, defende-se que a formação de valores e comportamentos é indispensável ao estabelecimento de parcerias, por isso, o entendimento de que é necessário investir na ética universal. Ou seja, “a idéia é a de que os valores e princípios da ética universal sejam pontos de referência partilhados de forma a estabelecer um guia mínimo de moral a ser considerado pela comunidade mundial em seus esforços para a resolução dos problemas globais [...]” (CUÉLLAR, 1997, p. 45).

Na perspectiva do documento, essa ética universal seria possível, uma vez que as culturas não são totalmente isoladas, elas interpenetram-se; elas também possuem uma mescla

¹⁶ A Comissão advoga que: “A liberdade cultural, interpretada de forma correta, constitui a condição do florescimento da liberdade individual: engloba as obrigações inerentes ao exercício dos direitos e as responsabilidades que acompanham necessariamente as opções adotadas. Os direitos fundamentais do indivíduo situam-se em um contexto social; todos têm deveres para com a comunidade, que é o espaço privilegiado do desenvolvimento livre e pleno da personalidade” (CUÉLLAR, 1997, p. 36) e defende ainda, que a liberdade cultural garante os direitos coletivos e, a liberdade individual incentiva a criatividade e a diversidade, por fim, a liberdade é fundamental para escolher o que dar valor e quais modos de vida adotar.

de entendimentos sobre a vida, que mesmo não sendo de todo homogêneo, possuem pontos comuns a todas. Dentre os pontos compatíveis entre as diferentes culturas está a busca pelo alívio do sofrimento humano por meios éticos, a cresça de que deve-se tratar o outro como a si mesmo e, ainda, que toda a humanidade tem uma igualdade moral.

A comissão afirma que existem algumas tendências que caminham para uma cultura global, uma delas é a construção de normas internacionais sobre os direitos humanos, a mentalidade tecnológica e científica e, também, a luta por interesses universais, como o exemplo citado pelo documento, a redução da destruição da camada de ozônio.

O Relatório contém indicações para uma nova ética, sugeridas pela Comissão, são elas: a) *Direitos humanos e responsabilidade*, onde esteja garantida a proteção ao indivíduo e a garantia das condições necessárias à vida, assim como os direitos coletivos, por meio da cooperação entre os diversos atores; b) *A democracia e os componentes da sociedade civil* cabendo à sociedade civil organizar a vida coletiva e escolher o futuro de todos, pois, a democracia pode também estabilizar a paz; c) *A proteção das minorias*¹⁷, mesmo com a tendência de mundialização, há uma grande particularidade entre os povos e, por isso, as minorias não devem ser esquecidas e os indivíduos desses grupos devem ter os mesmos direitos que os demais, mais ainda, a tolerância deve ser gestada a favor do reconhecimento da diversidade cultural; d) *O compromisso com a solução pacífica das controvérsias e com as negociações equitativas*, na qual, princípios e valores éticos são regras morais a todos, a fim de, promover a “cultura da paz”; e) *A equidade em cada geração e entre gerações*, defende que as gerações devam usufruir dos recursos naturais pensando nas gerações do presente e do futuro.

No documento é dado destaque ao papel assumido pela sociedade civil (terceiro setor, constituído por ONGs, o voluntariado, as igrejas e os movimentos sociais em geral), no sentido de promover parcerias a fim de atender necessidades sociais e para ultrapassar as fronteiras nacionais e de grupos culturais. Portanto, esses agentes devem contribuir com os valores e princípios da ética universal, até porque, segundo o Relatório, “todas as sociedades necessitam de um código mínimo de princípios morais para sua auto-regulação, para seu controle social e mesmo para suas relações internacionais” (CUÉLLAR, 1997, p. 67).

¹⁷ A Comissão entende que o termo minorias “[...] designa grupos marginalizados ou vulneráveis que vivem à sombra de populações majoritárias dotadas de ideologia cultural distinta e hegemônica” (CUÉLLAR, 1997, p. 74).

Um dos princípios indispensáveis para a diversidade criadora, segundo o documento, é o pluralismo¹⁸, que abrange a sensibilização para reforçar a autoestima e a identidade das minorias. Com isso, devem ser combatidos a todo custo os conflitos entre as diferenças (étnicas e religiosas), a xenofobia e o racismo. Portanto, “o pluralismo não é apenas um fim em si mesmo. O reconhecimento das diferenças é, acima de tudo, uma condição para o diálogo, e, portanto, para a construção de uma união mais ampla de pessoas diferentes” (CUÉLLAR, 1997, p. 97).

Outro aspecto relacionado à cultura, e de grande importância na ótica do documento, é a criatividade. Isso porque se considera que:

Hoje, mais do que nunca, é necessário cultivar a criatividade humana, pois, **em um contexto de rápida manutenção, os indivíduos, as comunidades e as sociedades só podem adaptar-se ao que é novo e transformar sua realidade por meio da iniciativa e da imaginação criadora** (CUÉLLAR, 1997, p. 101-102, grifo nosso).

Além de um elemento importante de mudança, a criatividade deve ser uma ferramenta na solução de problemas e deve também, proporcionar inovações individuais e coletivas. O documento ressalva que, as pessoas com capacidades criativas estão envolvidas por certos valores, por características de um grupo social e, também, por iniciativas políticas, que influenciam as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos.

O documento aponta, ainda, que está ocorrendo um processo de transferência tecnológica do global para o local. E, em consequência, as comunidades se deparam com uma invasão de valores que se demonstram distintos dos seus, trazidos pela tecnologia e pela globalização. Isso faz com que, as comunidades ajustem seus padrões culturais às novidades que chegam até elas, de modo que mantenham sua cultura, ao mesmo tempo em que se aproprie das novidades globais.

O Relatório aborda vários temas, como a tecnologia, o desenvolvimento cultural, as diferenças étnico-culturais, o crescimento econômico, os valores familiares e culturais de níveis global e local buscando atrelar o patrimônio cultural ao desenvolvimento dos povos. Com isso, a educação assume a função fundamental de transmitir valores e princípios de respeito à diversidade, à pluralidade das culturas e seus costumes; assim como, uma formação ética e moral que proporcione atuações voluntárias e democráticas.

¹⁸ Segundo o Relatório o princípio do pluralismo está relacionado à tolerância, ao respeito e à satisfação com a pluralidade das culturas.

Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000)

A Declaração originou da reunião de 147 chefes de Estado e de governo que se reuniram na Cimeira do Milênio, na cidade de Nova Iorque, realizada de 6 a 9 de setembro de 2000. Para sua formulação foram considerados os encontros regionais e o Fórum do Milênio os quais ouviram as proposições da sociedade civil, gerando um Relatório sobre as condições de cada localidade. O documento expressa a preocupação, de 191 países, com a pobreza extrema, a educação, a paz, as comunidades vulneráveis, a injustiça, a desigualdade, o terror, a AIDS/HIV e o fornecimento de água potável.

Almejando um mundo mais **pacífico, próspero e justo**, a declaração defende a **dignidade humana, a igualdade e a equidade**. Para objetivar esses princípios o documento advoga a **liberdade**, para viver livre da fome, da opressão e da injustiça, por meio de um governo democrático, no qual prevaleça a participação popular. A **igualdade**, onde todos devem ter acesso ao desenvolvimento e igual acesso aos direitos e oportunidades. A **solidariedade**, para que os custos e as responsabilidades dos problemas sejam distribuídos com justiça, apoiados pelos princípios de equidade e justiça social. A **tolerância**, para que seja respeitada toda diversidade dos seres humanos, já que este é um bem de todos, e assim, promova a paz e o diálogo. O **respeito pela natureza**, com destaque para uma gestão consciente dos recursos naturais, alterando os padrões de consumo para garantir o bem-estar futuro. E, por fim, a **responsabilidade comum** onde todos os Estados devem se comprometer com a paz e a segurança, gerindo o desenvolvimento econômico e social (NAÇÕES UNIDAS, 2000).

No documento volta-se a atenção à **paz, a segurança e o desarmamento** com o intuito de amenizar o sofrimento causado pelas guerras e o perigo das armas. Destaca também, a importância da união entre as Nações Unidas e as organizações locais de cada país para amenizar os conflitos e, ainda, a necessidade do cumprimento dos tratados realizados contra o tráfico de drogas e armas e a criminalidade.

Igualmente se acentua a importância do **desenvolvimento e da erradicação da pobreza** por meio do perdão da dívida pública, da promoção da igualdade entre os sexos, da organização da sociedade civil para erradicar a fome e do estímulo à indústria farmacêutica para disponibilizar medicamentos, de modo que, todos possam aproveitar os benefícios da tecnologia.

Também é ressaltada a **proteção do nosso ambiente comum** para que as gerações futuras não sofram com a escassez de recursos naturais, para que seja promovido o

desenvolvimento sustentável, a manutenção das florestas, o fim da exploração descontrolada dos recursos hídricos e a redução do número de catástrofes.

Destaca-se também, os **direitos humanos, a democracia e a boa governança**, a fim de promover um Estado de direito, princípios da democracia, o fim da violência contra a mulher, o fim do racismo e da xenofobia e maior tolerância e harmonia entre os povos.

Outro ponto destacado é a intenção de assegurar a **proteção dos grupos vulneráveis**, ou seja, dos indivíduos que sofrem com ações naturais, com o genocídio e com os conflitos armados, oferecendo assistência e proteção para que tenham uma melhor condição de vida. Para isso, o documento sugere a intensificação da cooperação internacional para ajudar os refugiados a retornarem para seus países de origem e garantir os direitos da criança e da sociedade civil no todo.

E, por fim, **reforçar o papel das Nações Unidas**, tendo como foco “[...] a luta pelo desenvolvimento de todos os povos do mundo; a luta contra a pobreza, a ignorância e a doença; a luta contra a injustiça; a luta contra a violência, o terror e o crime; a luta contra a degradação e destruição do nosso planeta” (NAÇÕES UNIDAS, 2000, p. 14). Essas lutas serão geradas com a cooperação entre as Nações Unidas e as organizações locais e regionais dos países membros.

Nesse sentido, foram proclamados os **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** de 2000, que foram adotados por 189 países, dentre eles o Brasil que assumiu compromissos de buscar promover medidas para diminuir a desigualdade e gerar o desenvolvimento humano. Os oito grandes objetivos são: 1- acabar com a fome e miséria; 2- Educação Básica de qualidade para todos; 3- igualdade entre sexos e valorização da mulher; 4- reduzir a mortalidade infantil; 5- melhorar a saúde das gestantes; 6- combater a AIDS a malária e outras doenças; 7- qualidade de vida e respeito ao meio ambiente e 8- todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento.

Na análise do documento verificamos que os valores propalados: dignidade, igualdade, equidade, acessibilidade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza e trabalho voluntário, têm como público alvo a população mais carente que vive em situações de pobreza, miséria e desamparo. Isso porque, esse grupo está mais vulnerável a sofrerem por causas naturais, econômicas e sociais. De nossa perspectiva, em última instância, esses valores buscam amenizar as mazelas causadas pelas condições concretas da vida dessas pessoas como a doença, a fome, a miséria, a guerra, os conflitos armados e as catástrofes naturais. Apesar de não ser totalmente nova, tal perspectiva é, a partir da década de 1990, intensificada pelas políticas e recebe maior importância ao ser propalada globalmente.

Educação para todos: o compromisso de Dakar (2000)

Após dez anos da realização da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien, é realizado entre os dias 26 e 28 de abril do ano de 2000, na cidade de Dakar, no Senegal, o *Fórum Mundial de Educação para Todos*. O encontro teve por objetivo avaliar os avanços, as lições e as deficiências na educação com base nos compromissos assumidos em 1990.

Na Conferência foram estabelecidos metas e objetivos a fim de alcançar uma educação para todos. O documento apresenta seis objetivos a serem alcançados pela educação para todos, são eles: 1) Cuidado e educação da primeira infância; 2) Educação primária universal; 3) Necessidades de aprendizagem de jovens e adultos; 4) Alfabetização de adultos; 5) Qualidade da Educação, e 6) Igualdade de oportunidades entre os sexos. Para atender a esses objetivos o documento elenca doze estratégias que englobam ações políticas, sistemas de administração educacional, participação da sociedade civil, programa de ação educacional, monitoramento do progresso da Educação para Todos (EPT) e utilização das novas tecnologias e informação.

Na avaliação, apresentada no item “Cumprindo nossos Compromissos Coletivos” sobre a EPT aponta que, por um lado, houve avanços significativos desde as primeiras recomendações, por outro lado,

[...] é inaceitável que no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas estejam longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedades. Jovens e adultos não têm acesso às habilidades e conhecimentos necessários para um emprego proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades (UNESCO, 2001, p. 8, grifo nosso).

No que se refere ao Brasil, a avaliação aponta que houve avanços quantitativos, mas ainda há lacunas que podem ser preenchidas com políticas de Estado permanente e a vigilância de cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo documento.

Para atingir os objetivos estabelecidos para a EPT, as agências, os governos e as instituições presentes no *Fórum Mundial de Educação de Dakar* se comprometeram, entre outras coisas, a “[...] conduzir os programas educacionais de forma a **promover compreensão mútua, paz e tolerância**, e que ajudem a **prevenir a violência e os conflitos**”

(UNESCO, 2001, p. 9, grifo nosso). Com isso, verificamos que valores como a compreensão mútua, a paz e a tolerância recebem significativo destaque com o intuito de promover impressões de que as guerras, as catástrofes naturais e as instabilidades sociais poderão ser evitadas à medida que os indivíduos saibam conviver com as diferenças e sejam tolerantes e ainda, que consigam resolver os conflitos por meio do diálogo.

O documento também apresenta o *Marco de Ação de Dakar* no qual são reafirmados os compromissos assumidos na Conferência de Jomtien, mas que ainda não foram alcançados durante a década que já transcorreu. Dentre os pontos reafirmados chamamos a atenção para o reconhecimento e valorização dos grupos minoritários, como pode ser observado no trecho a seguir:

A Educação para Todos deve abarcar não apenas a educação primária, mas também a educação pré-primária, a alfabetização e os programas de capacitação para a vida. Utilizando tanto abordagens formais quanto informais, ela deve levar em conta as necessidades dos pobres e dos mais desfavorecidos, entre eles as crianças que trabalham, lavradores e nômades que vivem no campo, e as minorias étnicas e lingüísticas, as crianças, os jovens e os adultos atingidos por conflitos, pelo HIV/AIDS, pela fome e pela deficiência de saúde, e aqueles com necessidades especiais de aprendizagem (UNESCO, 2001, p. 16).

Para enfrentar os desafios apresentados no documento, dentre os quais garantir os direitos da infância, a preservação do meio ambiente, os direitos humanos, as necessidades especiais de educação, o desenvolvimento social, são propostas metas e estratégias destinadas a fazer com que os sujeitos possam “[...] **desenvolver os valores, atitudes e habilidades** que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e continuar aprendendo” (UNESCO, 2001, p. 19, grifo nosso). Nessa passagem fica evidente que, o papel assumido pelos valores na formação do indivíduo é torná-lo responsável por sua vida profissional e social.

Em termos gerais, “a educação deve promover não só habilidades, tais como a prevenção e a resolução pacífica de conflitos, mas também **valores sociais e éticos**” (UNESCO, 2001, p. 23, grifo nosso). Com isso, evidencimos o enfoque na formação moral do sujeito, o que leva a educação a assumir a missão de formar valores compatíveis com a reprodução do capitalismo. Ou seja, valores que desenvolvam um posicionamento ativo frente às questões sociais sem, no entanto, questionar as raízes dos problemas.

Em resumo, igualmente ao documento de Jomtien, os objetivos e metas estabelecidos pelo compromisso de Dakar, em prol da EPT aposta na formação de valores, com a finalidade

de formar sujeitos de modo a torná-los aptos a enfrentarem as dificuldades e os desafios individuais e coletivos.

Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos (2007)

Este documento foi formulado no marco da *II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE)*, realizada em 29 e 30 de março de 2007, em Buenos Aires, na Argentina. No texto é apontado que a América Latina e o Caribe estavam avançando com os atendimentos das demandas sociais, mas que ainda era necessário acelerar as atividades para que alcançasse as metas propostas pelos Objetivos do Milênio antes de 2015.

Para a UNESCO, a educação de qualidade deve atender às seguintes dimensões: “[...] *respeito aos direitos, relevância, pertinência, equidade, eficiência e eficácia*” (UNESCO, 2008, p. 12, grifo do autor), uma vez que, segundo o documento, um nível educacional elevado aumenta a produtividade e expande a democracia. Dessa perspectiva, a educação ao longo da vida deve ser ofertada pelo Estado, ou proporcionado pelos próprios pais em instituições privadas com a finalidade de forjar nos sujeitos os comportamentos necessários às novas exigências sociais. No termo do documento:

Uma educação é de qualidade se promove **o desenvolvimento das competências necessárias à participação nas diferentes áreas da vida humana, enfrentamento dos desafios da sociedade atual e desenvolvimento do projeto de vida em relação com o outro. O desenvolvimento integral da personalidade é uma das finalidades que são atribuídas à educação** em todos os instrumentos de caráter internacional e nas legislações dos países da região (UNESCO, 2008, p. 13, grifo nosso).

O documento destaca que a região da América Latina e Caribe apresenta uma riqueza em comum: a diversidade social e cultural, necessárias à promoção da inclusão ao invés da exclusão social e econômica. Isso porque, para o documento a inclusão está mais relacionada “[...] a uma maneira de viver juntos do que a um assunto de pobreza material” (UNESCO, 2008, p. 26). Além disso, defende que não pode haver exclusão das pessoas nas redes de proteção social, por isso aponta para:

[...] a importância e urgência por **fortalecer uma cidadania na qual diferentes atores sociais ajam como dinamizadores dos valores cívicos e**

do conhecimento dos direitos e deveres da população. [...] Nesse contexto, exige-se revalorizar o conceito de escola pública e o papel público que a educação pode representar na geração de maior coesão social (UNESCO, 2008, p. 27, grifo nosso).

De acordo com o documento, ainda existem alguns desafios a serem superados pelos países, dentre eles destaca-se o papel que a educação deve assumir para promover “[...] maior inclusão social e integração cultural, situando as pessoas no centro de um processo de desenvolvimento humano sustentável [...]” (UNESCO, 2008, p. 28) dando atenção a “[...] maior coesão social e à prevenção da corrupção e a violência” (UNESCO, 2008, p. 28). Essa função destinada à educação exige uma formação humanitária amparada em valores que introjetam nos indivíduos a noção de convívio pacífico.

Para os países da América Latina e Caribe a qualidade da educação está associada à promoção e garantia dos valores democráticos, pois concebem “[...] **a educação como a base da convivência e da democracia, privilegiando as dimensões dos cidadãos, dimensões cívicas e de valores**” (UNESCO, 2008, p. 31, grifo nosso). Nesse sentido, a principal finalidade da educação é a formação de personalidades cientes de suas obrigações e direitos, por isso, o documento defende “a **formação de pessoas com valores próprios da convivência democrática** que definem a condição cívica de sujeitos livres, portanto responsáveis [...]” (UNESCO, 2008, p. 100, grifo nosso).

Segundo o documento, um dos aspectos que acabam barrando a qualidade da educação é a discriminação, pois ela afeta os direitos humanos de cada um, dificulta o encontro de estudantes de origens diferentes e isola aqueles que possuem necessidades especiais. Portanto:

A não-discriminação significa, em última instância, que todos os indivíduos ou grupos tenham acesso a uma educação de qualidade em qualquer nível educacional, seja onde for que estejam matriculados, a zona geográfica em que residam, suas características pessoais ou sua procedência social e cultural. (UNESCO, 2008, p. 38).

O documento ressalta que, a diversidade cultural é uma realidade vivida por todos os países e está presente no ambiente escolar. Por isso, as características específicas que cada indivíduo ou grupo social apresentam, não podem ser tratadas como diferenças ou anomalia da natureza humana, mas como elemento identificador de uma cultura. Nesse sentido, a diversidade estabelece o direito de todos expressarem sua individualidade, de modo que receba a atenção necessária para atender suas demandas específicas.

Certamente a educação de qualidade para todos está atrelada à formação dos aspectos humanos e éticos dos alunos ao enfatizar a necessidade de desenvolver as competências socioemocionais. Essa “[...] construção de competências supõe a articulação entre a apropriação do saber e o desenvolvimento de habilidades cognitivas” (UNESCO, 2008, p. 50), pois,

Uma das **finalidades da educação**, juntamente com o desenvolvimento integral das pessoas, é fomentar **o respeito aos direitos e liberdades fundamentais** [...] o que significa aprender não somente conhecimentos e habilidades mas acima de tudo **valores, atitudes e comportamentos** (UNESCO, 2008, p. 49, grifo nosso).

Por fim, o documento apresenta algumas propostas de políticas públicas que buscam assegurar, por meio de estratégias e ações, as diretrizes apresentadas, os direitos de todos terem acesso à educação de qualidade para promover a formação de competências e valores que assegurem a sustentabilidade da democracia e da diversidade cultural. No entanto, de nossa perspectiva, ao direcionar a educação para a finalidade de desenvolver competências socioemocionais esvazia-se a educação de seus próprios conteúdos, com isso, passa atuar quase que exclusivamente na formação de valores e comportamentos.

Quadro 1: Síntese das orientações internacionais para a educação básica e os valores por elas propalados.

Documento	Ano	Síntese da proposta
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem	1990	Para a Declaração de Jomtien a universalização da educação é fundamental para enfrentar problemas econômicos, sociais e ambientais. Por isso, concentra esforços na formação humanitária fundamentada nos seguintes valores: solidariedade, cooperação, tolerância, honestidade, dignidade, e, também no respeito cultural, na moral e na identidade.
Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, UNESCO	1994	O documento aborda valores em defesa de uma sociedade baseada no bem estar comum e na compreensão mútua, dentre eles podemos citar: a paz, a amizade, a solidariedade, o compartilhamento, o cuidado, a tolerância, a compaixão e a equidade. Esses valores são compreendidos como a chave para formar as personalidades e promover a educação, a paz, os direitos humanos e a democracia.
Declaração de princípios sobre a tolerância	1995	O documento advoga uma formação humana pautada no respeito e no convívio pacífico entre os diferentes grupos culturais a fim de combater os conflitos entre o diverso. Portanto, transfere aos indivíduos a responsabilidade de promover valores que busquem a harmonia entre os povos. Com isso, a tolerância

		assume a missão de proporcionar a harmonia, a ordem, a paz e o convívio pacífico, necessário à prevenção da ordem social.
Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Relatório Jacques Delors	1996	O documento reconhece que o mundo passa por crises, incertezas e dificuldades e que, por isso, as pessoas se sentem inseguras; reconhece, também, que existe pobreza, analfabetismo, desemprego e guerra. Por entender que os problemas decorrem da intolerância, a Comissão advoga a necessidade de formar novos valores para mudar a maneira de pensar dos indivíduos.
Nossa Diversidade Criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento	1997	O Relatório aborda a tecnologia, o desenvolvimento cultural, as diferenças étnico-culturais, o crescimento econômico, os valores familiares e culturais de níveis global e local. De sua perspectiva a função da educação é transmitir valores e princípios de respeito à diversidade, à pluralidade das culturas e seus costumes; assim como, uma formação ética e moral que proporcione atuações voluntárias e democráticas.
Declaração do Milênio das Nações Unidas	2000	A Declaração propõe desenvolver valores como: igualdade, acessibilidade, solidariedade, dignidade, tolerância, respeito pela natureza e trabalho voluntário para a população mais carente que vive em situações de pobreza, miséria e desamparo.
Educação para todos: o compromisso de Dakar	2000	Semelhante ao documento de Jomtien, os objetivos e metas estabelecidos pelo compromisso de Dakar, em prol da EPT aposta na formação de valores, com a finalidade de formar sujeitos de modo a torná-los aptos a enfrentarem as dificuldades e desafios em âmbito individual e coletivo.
Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos	2007	O documento apresenta propostas que buscam assegurar, por meio de estratégias e ações, o direito de todos terem acesso à educação de qualidade para promover a formação de competências e valores que asseguram a sustentabilidade da democracia e da diversidade cultural.

Ao analisar as orientações internacionais para a educação verificamos que os documentos tratam dos mesmos temas e de maneira semelhante. No que se refere à formação de valores, percebemos que todos sugerem a formação humanitária, de modo a desenvolver as capacidades, as atitudes e os comportamentos necessários para as incertezas e inseguranças sociais vividas.

1.3 Orientações nacionais para a formação de valores humanitários na educação básica

Com a redefinição, em nível global, das orientações educacionais, somada às alterações políticas e econômicas, a educação assume a função social de contribuir com as

mudanças sociais. Como consequência, o sistema educacional brasileiro também passou por reforma a fim de adequar os indivíduos às novas condições sociais. De acordo com Krawczyk,

A Reforma educacional no Brasil iniciou-se na segunda metade da década de 1990 com o intuito de **consolidar uma nova forma de gestão da educação e da escola** e, ao mesmo tempo, reverter o exíguo atendimento do ensino fundamental e médio bem como os altos índices de fracasso e evasão escolar (KRAWCZYK, 2010, p. 12, grifo nosso).

Destacamos que as formulações nacionais foram influenciadas pelas organizações internacionais que, a partir da década de 1990, tem atuado intensivamente na elaboração e na divulgação de orientações educacionais. Tais recomendações buscam propalar uma agenda global para a educação (DALE, 2004) vinculada à reforma produtiva, caracterizada pela intensificação da flexibilidade dos processos de trabalho, e também à reforma política orientada pelo neoliberalismo de Terceira Via. O Brasil é um dos países signatários dos documentos de políticas educacionais disseminadas pelos organismos internacionais. Em decorrência, os documentos nacionais apresentam consonância com as recomendações dessas instituições.

Nesse item verificaremos os documentos nacionais para a educação básica, a fim de analisar os valores disseminados por tais políticas: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998; Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos: traduzindo em atos os princípios das nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais, de 2001; Plano Nacional de Educação de 2001; Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, de 2007; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução nº 4, de 2010; Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos 2010 e por fim, Parecer CNE/CEB Nº 5/2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2011.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

A atual Constituição brasileira é a sétima da nossa história e foi promulgada no dia 05 de outubro de 1988. O governo em exercício, durante os vinte meses de sua elaboração, era o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), representado pelo então presidente José Sarney. Reunidos em uma Assembleia Nacional Constituinte, participaram da formulação agentes políticos, senadores e deputados e, também, a sociedade civil, que pôde participar diretamente na construção da lei por meio de reuniões públicas. Vale lembrar que, o texto atual não é idêntico ao promulgado em 1988, pois, desde então, sofreu cerca de setenta alterações por meio das emendas constitucionais.

A Carta Magna de 1988 também ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, justamente por garantir em lei os direitos à cidadania e por abordar questões sociais como, a ampliação dos direitos de trabalhadores do campo e das empregadas domésticas, o direito a greve, a jornada de trabalho passa de 48 para 44 horas semanais e o seguro desemprego, dentre outros.

Certamente a Constituição de 1988, sinalizava para um cenário de mudanças em nível nacional, tanto no campo político e econômico, quanto social. A população brasileira, em geral, ansiava por um país mais justo, igualitário e livre da censura e, de certo modo, a Constituição contribuiu como atendimento dessas necessidades sociais.

No preâmbulo da lei estão explicitados valores a serem promovidos pelo Estado democrático que se instalava no país. Com isso, A Assembleia Constituinte buscou, por meio da Carta Magna,

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a **liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores** supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional [...] (BRASIL, 2013, p. 4, grifo nosso).

Os valores de maior relevância, ditos supremos, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça expressam os anseios do Estado democrático que se firmava ao mesmo tempo em que busca libertar-se da opressão ditatorial vivida anteriormente. E, ainda, esses valores, pelo menos em tese, apontam para algumas conquistas na área social, como por exemplo, alguns direitos trabalhistas que foram assegurados em lei.

No que se refere à educação, verifica-se no Artigo 205, que esta é um direito de todos, sendo que o Estado, a família, bem como a sociedade num todo, tem o dever de promovê-la. E, também, é objetivo da educação proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, garantindo uma formação para a cidadania e o trabalho (BRASIL, 2013).

No texto da lei, observa-se a preocupação com os hábitos e costumes nacionais e também com os específicos de cada região. De fato, nas últimas décadas a atenção com a localidade dos sujeitos está cada vez mais em foco nas discussões sobre políticas sociais, principalmente no que tange a educação. No artigo 210, isso fica evidente ao assegurar que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a **assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais**” (BRASIL, 2013, p. 35, grifo nosso).

O texto constitucional de 1988, também apontava para a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), no qual seriam dispostas as orientações para a educação e sua articulação com as demandas sociais. Como, por exemplo, a promoção humanística.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – **promoção humanística**, científica e tecnológica do País (BRASIL, 2013, p. 35, grifo nosso).

O texto constitucional indica a necessidade de o PNE abordar a promoção humanística, com a finalidade de estabelecer conteúdos e atividades curriculares que sensibilizem os educandos para as questões sociais, culturais e éticas. Com isso, fica evidente que a formação humana deve perpassar valores e princípios que estejam atrelados à ideia de redemocratização brasileira proposta pela Lei.

Em síntese, por um lado, a Constituição Federal brasileira de 1988, traz significativos avanços para as populações economicamente menos favorecidas, principalmente com a ampliação de direitos sociais. Por outro, assegura, no artigo 170, a propriedade privada, contribuindo com a manutenção das classes sociais e, conseqüentemente, com a existência das populações mais carentes de saúde, educação, habitação, transporte, saneamento básico e previdência. Desse modo, observamos que a Constituição faz concessões às questões sociais e busca promover valores que geram a promoção humanística.

Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)

O *Plano Decenal de Educação para Todos* foi elaborado pelo MEC (Ministério da Educação) para ser desenvolvido no período de 1993 a 2003, sua formulação foi embasada nas resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Tal documento apresenta um conjunto de diretrizes que objetivam recuperar a educação básica do país.

Logo no início o documento sugere que os governos, a comunidade escolar e a sociedade civil, num todo, devem assumir o compromisso de tornar efetivas as metas estabelecidas. Esclarece, também, que o documento não é rígido e deve ser adaptado a cada realidade regional por meio dos planos estaduais e municipais.

À educação básica é destinada a função de auxiliar na formação de cidadãos, na retomada do desenvolvimento nacional sobre novos valores e perspectivas. Por isso, é fundamental “[...] formar o cidadão para o **pluralismo**, para o senso de **tolerância** de **solidariedade** e de **solução pacífica de conflitos**” (BRASÍLIA, 1993, p. 21, grifos nosso).

Dentre as diretrizes, há uma proposta de, desde a educação infantil, desenvolver nas crianças um padrão de convívio social. No que se refere à formação de valores, assegura que, em última instância, essa deve intervir na forma de pensar e agir do novo homem de modo a promover a solidariedade, a liberdade, a cooperação e o respeito. Pois,

A atuação do Ministério na área da Educação Infantil, em articulação com os órgãos executores, visa a favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; promover a ampliação das experiências e conhecimentos da criança pequena; e contribuir para que sua interação e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos **valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito** (BRASÍLIA, 1993, p. 62, grifo nosso).

O documento faz referência à importância de se abordar valores humanistas que promovam a paz e a solidariedade em um mundo cada vez mais globalizado. Portanto, a educação deveria assumir seu papel, “assegurando respeito aos **valores humanistas** e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como **trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente**” (BRASÍLIA, 1993, p. 73, grifo nosso).

É evidente que a educação passa a assumir uma onerosa função para, que por meio da transmissão de valores, consiga atender às demandas da formação do sujeito cidadão, como pode ser observar nesse excerto: “a **educação é o instrumento** preeminente de **promoção dos valores humanos universais**, da qualidade dos recursos humanos e do **respeito pela**

diversidade cultural” (BRASÍLIA, 1993, p. 123, grifo nosso). Desse modo, verificamos que, no documento é dada grande ênfase aos valores, tendo em vista uma educação que busque sensibilizar os alunos para adotarem valores universais, sem perderem aqueles característicos de seu grupo local.

Em síntese, o documento apresenta as diretrizes da Educação para Todos (EPT) e busca atingir os objetivos estabelecidos em Jomtien por meio de metas que contemplem as especificidades regionais. No que se refere aos valores, percebemos sua inclinação em busca de harmonização entre as diversidades e, também, o papel da educação básica em abordar valores como a solidariedade, a cooperação, a tolerância, o respeito pelo diverso e a liberdade para assim promover uma formação humanitária.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996)

A LDB foi promulgada no dia 20 de dezembro de 1996. Porém, desde 1988, havia um Projeto de Lei que tramitava no Congresso Nacional, mas, devido um longo processo de negociação entre a sociedade civil e os governos esse projeto recebeu centenas de Emendas até 1996¹⁹.

O documento afirma, no Artigo 27, que os conteúdos curriculares da educação básica devem preservar: “I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996a, p. 25). Com isso, evidencia-se o papel fundamental dos valores na consolidação do cidadão democrático. Portanto a formação básica do cidadão será mediante os “[...] valores em que se fundamenta a sociedade [...]” (BRASIL, 1996a, p. 26).

¹⁹ No que se refere à formulação do documento, Carvalho (2012) afirma que houve uma histórica disputa entre privatistas e publicistas sobre o rumo da política educacional brasileira. Pautando-se em Saviani (1997), a autora aponta-nos que, “[...] enquanto o projeto tramitava na Câmara de Deputados, surgiram iniciativas paralelas no senado, dentre as quais, em 1992, um projeto de autoria de Darcy Ribeiro. O projeto que, à margem de qualquer discussão, contou com a assessoria de membros do MEC, tinha um conteúdo inteiramente diverso do projeto em tramitação na Câmara e, apesar das manobras, não chegou a ser aprovado no senado. Em meio a negociações, disputas e acordos, o projeto da Câmara sofreu várias alterações e recebeu várias emendas até sua aprovação, em 13 de maio de 1993, quando se transformou no Projeto de Lei nº 1.258-C/88. A partir desse momento, o palco de disputa foi transferido para o Senado, onde, em 30 de novembro de 1994, foi apresentado o Substitutivo Cid Sabóia, que mantinha a estrutura do projeto aprovado na Câmara e incorporava alguns aspectos do projeto de Darcy Ribeiro. Nessa correlação de forças, por meio de uma nova *manobra regimental*, Darcy Ribeiro apresentou um substitutivo de sua própria autoria, que, após sucessivas versões sugeridas por ele mesmo, em 08 de fevereiro de 1996, obteve aprovação no Plenário do Senado. Uma vez aprovado no Senado, o projeto retornou à Câmara dos Deputados, como Substitutivo Darcy Ribeiro, sendo aprovado em 17 [de] dezembro de 1996. Em seguida, foi sancionado sem vetos pelo presidente FHC e em 20 de dezembro foi aprovada a LDB 9.394/96” (CARVALHO, 2012, p. 255-256).

No que se refere à formação humana a LDB nº 9.394/96, no Artigo 22, assegura que, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a **formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores**” (BRASIL, 1996a, p. 20, grifo nosso).

O documento define, ainda, que os conteúdos da educação básica devem difundir valores que são fundamentais ao interesse social e à ordem democrática. E no capítulo III, Artigo 3.2 da Seção III afirma que a formação do cidadão será mediante “o desenvolvimento da **capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores**” (BRASIL, 1996a, p. 27, grifo nosso).

A LDB de 1996 passou por um longo período de construção no qual, devido a interesses em disputa, seu conteúdo sofreu várias alterações. Percebemos que há, no documento, uma preocupação com a educação básica, especialmente para que, por meio de valores, seja formado o novo sujeito com comportamentos requeridos pelas novas demandas sociais, ou seja, um sujeito consciente de seus direitos e deveres cidadãos que defendam a democracia, ao mesmo tempo em que respeite o bem comum.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

Em consonância com a Constituição Federal de 1988 e em compatibilidade com as orientações da Educação para Todos (EPT) de 1990 e as do Plano Decenal de Educação (1993-2003), durante 1995 e 1996 foi apresentada a proposta inicial dos PCNs. Essa proposta recebeu cerca de setenta pareceres de educadores, docentes de universidade públicas e particulares, técnicos de secretaria, membros dos Conselhos Estaduais de Educação e especialistas que participavam da discussão inicial.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem um referencial para o ensino fundamental que orienta a educação nessa modalidade e objetiva a construção de uma igualdade entre os cidadãos. Sua elaboração se deu por meio da análise de currículos em diferentes estados brasileiros e por dados sobre o desempenho escolar dos alunos.

São princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais as “[...] aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (BRASIL, 1997b, p. 27).

Nesse sentido, a escola precisa assumir o “[...] objetivo de formar cidadãos capazes de **atuar com competência e dignidade** na sociedade” (BRASIL, 1997b, p. 34, grifo nosso). Portanto, deve agir na formação de valores e atitudes que objetivam aproximar o sujeito, à política, à economia, à tecnologia, ao meio ambiente e à saúde. Busca-se ainda uma coerência entre os valores ensinados e aqueles vividos pelos alunos, visando uma estreita relação entre a escola e os valores democráticos.

No documento é dada notória importância à construção de capacidades “[...] como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social [...]” (BRASIL, 1997b, p. 34). Tais capacidades visam dotar os alunos de pensamentos sobre suas próprias ações tomando decisões e possibilitando analisar as diferentes situações e valores.

Percebemos que os conteúdos escolares são abordados pelo documento a partir de três grandes categorias: os conceituais, os procedimentais e os atitudinais. Os conteúdos conceituais “referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade” (BRASIL, 1997b, p. 51), os procedimentais “[...] expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta” (BRASIL, 1997b, p. 52). Dentre os atitudinais encontram-se os valores, carregados de posições e visões de mundo, pois, considera-se que não há neutralidade no conhecimento científico e os valores ensinados devem ser analisados criticamente pelo educando. O documento compreende que o debate sobre os valores é complexo, mas precisam ser realizados, já que ensinar e aprender envolve um posicionamento de valores que expressam a realidade de cada indivíduo.

Deste modo, um dos eixos do ensino fundamental é a “[...] formação de um cidadão autônomo e participativo” (BRASIL, 1997b, p. 61). É dado destaque, ainda, a alguns tópicos sobre a didática onde se considera: a) a **autonomia** visto como uma capacidade a ser desenvolvida pelos alunos para realizar projetos pessoais, para discernir, e é por meio dela que o professor respeita as experiências dos alunos e seus conhecimentos, proporcionando uma autonomia moral dos educandos. E, também, b) a **diversidade** entendendo que os conteúdos escolares devam ser adaptados de acordo com a diversidade de nosso país e ainda, deve respeitar as características pessoais dos sujeitos. Por fim, c) a **interação e cooperação** em que as atividades educacionais possam favorecer situações para “[...] aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc” (BRASIL, 1997b, p. 63).

De modo geral, o documento esclarece que as relações interpessoais na escola devem estar para além da capacidade cognitiva, abrangendo também o afetivo e o emocional. Para isso, deve-se tomar como princípio o desenvolvimento de competências e valores que tenham por finalidade uma formação humanitária, como a ética, a estética, a dignidade, a autonomia, a diversidade, a interação e a cooperação.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998)

As *Diretrizes Curriculares Nacionais*²⁰ para o Ensino Fundamental foram aprovadas, em 1998, pela Câmara de Educação Básica (CEB), define a educação básica como garantia do exercício da cidadania plena em todo território nacional. E, ainda, que a ação pedagógica deve ser norteada pelos seguintes princípios:

- a) os Princípios Éticos da **Autonomia**, da **Responsabilidade**, da **Solidariedade** e do **Respeito ao Bem Comum**;
- b) os Princípios Políticos dos **Direitos e Deveres de Cidadania**, do exercício da **Críticidade** e do **respeito à Ordem Democrática**;
- c) os Princípios **Estéticos da Sensibilidade**, da **Criatividade**, e da **Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais** (BRASÍLIA, 1998a, p. 4, grifos nosso).

Por meios desses princípios podemos perceber a consonância da política educacional com as orientações da agenda global para a educação projetada para o século XXI. Em decorrência à reforma do Estado brasileiro adotam-se valores necessários à formação tanto escolar como a não escolar dos indivíduos, para que estes tenham atitudes e comportamentos compatíveis com as mudanças trazidas pela reforma²¹.

Ao observar os princípios estabelecidos, compreendemos que a educação nacional não está voltada somente ao ensino de conteúdos, mas, principalmente para a formação de valores necessários para adequar o comportamento dos indivíduos às demandas da sociedade atual.

Segundo o documento, pesquisas apontam um agravamento no quadro da discriminação, preconceito e exclusão dentro e fora do âmbito escolar. Isso tem provocado situações indesejáveis, portanto, é estabelecida a diretriz de reconhecimento das identidades e

²⁰ De acordo com o documento em pauta, as “Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASÍLIA, 1998a, p. 4).

²¹ A Reforma do Estado brasileiro, ocorrido na década de 1990, em decorrência da reorganização da produção, bem como sua influência sobre as alterações nas relações sociais serão discutidas na seção III.

diversidades a fim de estabelecer o respeito mútuo. Assim, a proposta pedagógica deve corresponder “[...] ao projeto de sociedade que se deseja instituir e transformar, a partir do **reconhecimento das identidades pessoais e coletivas** do universo considerado” (BRASÍLIA, 1998a, p. 5, grifo nosso).

O documento dá destaque ao que denomina de “diálogo” que deve ser estabelecido entre o conhecimento, a linguagem e o afeto para gerar “[...] **ações solidárias e autônomas** de constituição de conhecimentos e **valores indispensáveis à vida cidadã**” (BRASÍLIA, 1998a, p. 5, grifo nosso). Nesse sentido, é indispensável a existência de correlação entre a ação pedagógica e os valores e modos de vida dos envolvidos nesse processo de aprendizagem, já que sua ausência pode ocasionar o mal desempenho dos alunos, a reprovação e a preparação insatisfatória.

Neste caso, a diretriz nacional proposta, prevê a **sensibilização dos sistemas educacionais para reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana desta nação**, valorizando o diálogo em suas múltiplas manifestações, como forma efetiva de educar, de ensinar e aprender com êxito, através dos sentidos e significados expressos pelas múltiplas vozes, nos ambientes escolares (BRASÍLIA, 1998a, p. 6, grifo nosso).

Verificamos que a busca da transmissão de valores e saberes pelo sistema educacional almeja a **valorização, o respeito, a tolerância e a individualidade** de cada sujeito membro da escola e do convívio social, considerados sumários à participação cidadã.

Conteúdos Mínimos das Áreas de Conhecimento: refere-se às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena (BRASÍLIA, 1998a, p. 6).

A proposta pedagógica deve, ainda, articular os conteúdos da “Base Nacional Comum” (aquilo que diz respeito aos conhecimentos mais gerais e nacionais) com sua “Parte Diversificada” (o que é característico de cada região e grupos sociais).

Assim, respeitadas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da população servida pelas escolas, todos os alunos terão direito de acesso aos mesmos conteúdos de aprendizagem, a partir de paradigma curricular apresentado dentro de contextos educacionais diversos e específicos. Esta é uma das diretrizes fundamentais da Educação Nacional (BRASÍLIA, 1998a, p. 9).

Deste modo, o currículo escolar, deve abranger a relação entre a comunidade planetária, regional e local. Isso porque,

[...] os alunos, ao aprender os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estarão também constituindo suas identidades como *cidadãos em processo*, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades (BRASÍLIA, 1998a, p. 10-11).

Em síntese, três aspectos referentes às diretrizes são de fundamental importância. O primeiro diz respeito à ligação entre os conhecimentos específicos de cada área do conhecimento, a fim de articular os saberes necessários para uma vida cidadã, que engloba o aprender (domínio da leitura, da escrita e do cálculo) a tecnologia, o ambiente natural e social, o sistema político, a arte e os valores que fundam a sociedade. Em segundo, tem-se a necessidade da instituição escolar mesclar as Diretrizes com os demais documentos municipais e regionais para a educação, a fim de atender a demanda variada de alunos; essas Diretrizes devem ser contempladas no planejamento, desenvolvimento e avaliação escolar. O terceiro, diz respeito à atualização constante dos professores para que não adotem apenas uma proposta teórico-metodológica, para que possa garantir sua autonomia pedagógica, o que proporciona mais qualidade a ensino (BRASÍLIA, 1998a).

Por fim, para que as Diretrizes se estabeleçam é realçada a indispensável cooperação entre as estratégias que possibilitem a concretização das normas estabelecidas, com o espaço físico, o calendário e horário de cada instituição escolar. No que se refere aos valores, podemos afirmar que a maneira como estes são tratados nas Diretrizes nos remete aos princípios norteadores do Relatório Delors (1996), como por exemplo, a solidariedade, a tolerância, o reconhecimento das identidades pessoais e coletivas e o respeito às culturas.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998)

Em junho de 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as normas obrigatórias que orientam o planejamento escolar e o sistema de ensino, por meio das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, com a finalidade de estabelecer a educação básica como garantia do exercício da cidadania plena em todo território nacional.

Para elaborar o documento o CNE recolheu experiências, inquietudes e expectativas em relação ao ensino médio. Sua formulação também contou com a participação de entidades educacionais nacionais e estrangeiras, que contribuíram para aprofundar a fundamentação

teórica dos pressupostos e princípios, bem como, na definição dos conceitos e princípios adotados pelo documento.

As Diretrizes se apresentam como um documento fundamental para traçar o currículo do ensino médio nacional, por isso é apreciado como:

[...] uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o status de privilégio que o ensino médio ainda tem no Brasil, para atender, com qualidade, clientelas de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas (BRASÍLIA, 1998b, p. 12).

Em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB de 1996, as *Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio* assinala três fundamentos: a **estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade**. Em primeiro, temos a estética da sensibilidade:

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a **criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente** (BRASÍLIA, 1998b, p. 21, grifo do autor).

Conforme podemos identificar no documento, a **estética da sensibilidade** deve ser abordada com finalidade última de adaptar os indivíduos às reformas políticas, econômicas e sociais que ocorreram no país durante a década de 1990, de modo a fazer com que desenvolva suas capacidades cognitivas e afetivas. Percebemos uma aproximação das proposições do documento com a proposta de formação de valores e competências voltadas ao comportamento e atitudes do indivíduo, isso porque, as Diretrizes buscam sensibilizar o aluno por meio da ética e da moral.

Sobre esse mesmo fundamento, o documento esclarece que, “diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a **leveza, a delicadeza e a sutileza**” (BRASÍLIA, 1998b, p. 21), isso ocorre como consequência da flexibilização produtiva que exige cada vez mais da formação sócio emocional dos indivíduos. Assim, percebemos a importância que os valores, comportamentos e competências recebem para desenvolver uma formação humanitária compatível com as mudanças no processo produtivo.

Além de auxiliar na formação do cidadão possuidor de capacidades socioemocionais, a ética da sensibilidade promete atuar na formação em prol da tolerância com as diversidades brasileiras, uma vez que esse princípio “[...] não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência” (BRASÍLIA, 1998b, p. 22). Em outras palavras, por meio da sensibilização, busca-se comover o sentimento de aceitação das diferenças. Pois,

Como expressão de identidade nacional a estética da sensibilidade facilitará o **reconhecimento e valorização da diversidade** cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade próprias dos gêneros, das etnias, e das muitas regiões e grupos sociais do país (BRASÍLIA, 1998b, p. 21-22, grifo do autor).

Em segundo, verificamos o fundamento da **política da igualdade**, vale ressaltar que, é uma igualdade formal voltada ao exercício da cidadania. Por meio dela, a fim de preparar os indivíduos para a atuação civil, busca afirmar os direitos humanos e o exercício da cidadania. Assim,

A política da igualdade incorpora a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes estados nacionais. Seu ponto de partida é o **reconhecimento dos direitos humanos** e o **exercício dos direitos e deveres da cidadania**, como fundamento da preparação do educando para a vida civil (BRASÍLIA, 1998b, p. 22, grifo do autor).

Essa igualdade deve oferecer um “[...] tratamento diferenciado visando promover igualdade entre desiguais” e, assim, promovam “[...] a coesão da escola em torno de objetivos compartilhados [...]” (BRASÍLIA, 1998b, p. 24). Nesses termos, percebemos que a igualdade defendida pelas Diretrizes tem a finalidade de dar suporte à perspectiva de coesão social e valorização da diversidade. A diversidade é entendida como produto apenas de diferenças sensíveis entre indivíduos e grupos minoritários de determinada cultura. Em decorrência dessa concepção, as condições materiais desiguais são minimizadas e até mesmo desconsideradas. Em outras palavras, a desigualdade econômica e social é levada ao patamar de diversidade e, nesta última, não há o que modificar apenas respeitar e tolerar aquilo que é diverso.

Em terceiro, e último, está o fundamento da **ética da identidade** que, segundo o documento, busca gerar no coração humano uma reconciliação entre moral e matéria, público privado, por meio do ‘ideal humanismo’, ou seja, objetiva desenvolver valores e princípios humanitários a fim de gerar uma formação ética. É dado, também, destaque ao reconhecimento de si mesmo e do outro para que haja uma verdadeira construção de identidade. Em outras palavras:

Como princípio educativo a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas “honestas”, “caridosas” ou “leais” e reconhece que a educação é um **processo de construção de identidades**. Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais mas criar as condições para que as identidades se constituam **pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade** a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo (BRASÍLIA, 1998b, p. 25, grifo do autor).

O documento define a ideia de que, deve ser dado ao indivíduo condições para que ele possa conviver com o outro em meio a uma sociedade onde as relações entre as pessoas e de mercado são instáveis. Nesse sentido, são diretrizes do ensino médio a identidade, a diversidade e a autonomia com o intuito de formar a individualidade e preparar os indivíduos para as relações com o outro.

Em conformidade com a LDB, é dado merecido destaque à formação de competências, tendo por objetivo “**(re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos**” (BRASÍLIA, 1998b, p. 37, grifo nosso). Com isso, as atividades pedagógicas e as políticas escolares devem ser especialmente focalizadas na formação moral e humanitária do aluno, por meio de valores e competências. Portanto,

[...] em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca **competências de caráter geral** das quais a capacidade de aprender é decisiva. **O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico**. Em outras palavras, convoca a constituição de uma **identidade autônoma** (BRASÍLIA, 1998b, p. 35, grifos do autor).

Desse modo, a educação, bem como os conteúdos curriculares, para o ensino médio vão sendo traçados, deixando evidente a finalidade da formação humanitária dos indivíduos focando nas capacidades comportamentais,

[...] o trabalho que a escola realiza ou deve realizar, é insubstituível na aquisição de competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: **autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção**, entre outras (BRASÍLIA, 1998b, p. 48, grifo nosso).

De modo geral, no que tange os valores, o currículo para o ensino médio deve abarcar aquilo que está previsto na lei, sobre: a) fortalecimento dos **laços de solidariedade e de**

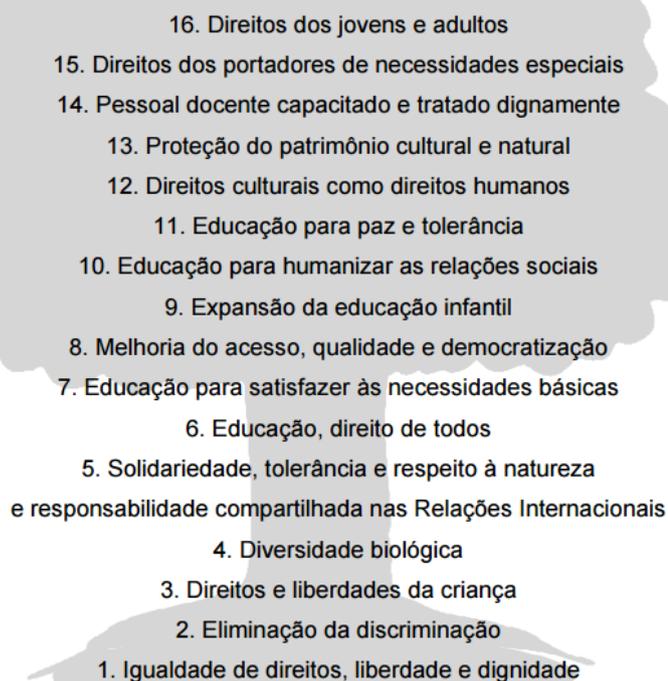
tolerância recíproca; b) formação de valores; c) aprimoramento como pessoa humana; d) formação ética, e, por fim e) exercício da cidadania (BRASÍLIA, 1998b). Sem dúvida os esforços são concentrados na formação de valores, da moral, de competências e comportamentos dos indivíduos, em detrimento do processo de aquisição do conhecimento histórico, cultural, científico e tecnológico acumulado pela humanidade historicamente.

Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos: traduzindo em atos os princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais (2001)

Esse documento foi elaborado pelo brasileiro, Cândido Alberto Gomes²², com o intuito de pôr em prática os valores e princípios da UNESCO na rede de ensino do estado do Rio de Janeiro e em nível nacional. Tal texto reúne documentos elaborados pelas Nações Unidas, e em especial a UNESCO, que segundo ele, “trata-se de um patrimônio enriquecido e particularizado cada vez mais após um passo importante do processo de mundialização vivido no século XX, isto é, o fim da Segunda Guerra Mundial e a constituição da Organização das Nações Unidas” (GOMES, 2001, p. 14). Essa afirmação deixa evidente a afinidade do documento com as orientações internacionais para a educação.

O documento exalta o significado das recomendações feitas pelas políticas internacionais para os países membros da ONU, entre os anos de 1940 a 2000. De início, o estudo considera uma “Árvore dos Valores” (figura 1), onde expõe os valores considerados basilares, que se encontram nas raízes e tronco da árvore, considerados comuns nos documentos. Os demais, aqueles que se encontram na copa da árvore, constituem as diversas áreas dos currículos escolares e são considerados mais específicos.

²² Sociólogo e doutor em educação, Cândido integrou o corpo técnico do Senado Federal. Desenvolve estudos nas áreas de ensino e realiza consultoria para instituições nacionais e internacionais (GOMES, 2001).

Figura 1: A Árvore dos Valores

FONTE: Gomes (2001, p. 19).

Na sequência, o documento apresenta três quadros referentes aos “valores basilares”, aos “princípios e orientações gerais para a educação” e aos “princípios e orientações específicos para a educação” respectivamente, destacando as fontes documentais que abordam esses valores. O quadro 2 “valores basilares” corresponde ao tronco comum compartilhado pelos países membros das Nações Unidas.

Quadro 2: Valores, Princípios e orientações dos documentos das Nações Unidas e da UNESCO

VALORES BASILARES				
Valores, princípios e orientações				
Igualdade de direitos, liberdade e dignidade para todos os seres humanos Direito universal à educação, entre os direitos econômicos, sociais e culturais A educação elementar deve ser compulsória. Os pais têm	Eliminação de todas as formas de discriminação racial e de discriminação contra as mulheres	Reconhecimento dos direitos participativos e liberdades da criança. Competência da família como principal agente educativo da criança. Obrigação do Estado de ajudar as famílias a desempenharem bem esse papel. Gratuidade da educação nos níveis elementar e fundamental.	Educação e sensibilização do público quanto à incompetência da diversidade biológica e à necessidade de conservá-la.	Valores fundamentais das relações internacionais: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza e responsabilidade compartilhada. Pessoas como centro do

direito prioritário de escolher o tipo de educação para os filhos.		Compulsoriedade da educação elementar: Direito prioritário dos pais a escolher o tipo de educação para seus filhos. Proibição de trabalho antes da idade mínima; proibição de qualquer trabalho que prejudique a educação.		Desenvolvimento social como responsabilidade nacional e internacional. Entre as metas de atuação, universalização da escola primária para todas as crianças.
Fontes				
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1945) Recomendação contra a Discriminação em Educação (1960) Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Políticos (1966)	Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966) Declaração sobre Raça e Preconceito Racial (1978) Convenção sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as mulheres (1979)	Convenção Relativa aos Direitos da Criança (1989)	Convenção sobre a Diversidade Biológica (1992)	Declaração e Programa de Ação da Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995) Ação da Reunião Declaração do Milênio (2000)

FONTE: Adaptado de Gomes (2001, p. 20).

Para Gomes, esses “valores basilares” devem ser concretizados para todos os homens indiscriminadamente, devendo ser reconhecidos como direitos econômicos, sociais e culturais. No quadro 3, aborda a ramificação da educação com os “princípios e orientações gerais para a educação”, destacando os documentos aprovados pela UNESCO, que tratam a educação como formadora de valores e atitudes geradores da paz, da compreensão internacional, da cooperação, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Quadro 3: Princípios e Orientações Gerais para a Educação

Valores, princípios e orientações					
Educação como processo formativo de valores e atitudes em favor da paz, democracia, dos direitos	Educação e instituição destinada a satisfazer as necessidades básicas das pessoas: instrumentos	Expansão e melhoramento da educação infantil. Metas específicas de ampliação dos recursos para melhoria do	A missão da educação do século XXI é humanizar todo o sistema de relações das pessoas e suas instituições. A	O desenvolvimento deve incluir o crescimento cultural, o respeito a todas as	A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo e da democracia. A educação é o

humanos e das liberdades fundamentais.	para a aprendizagem e conteúdos básicos para a vida. Universalização, melhoria da qualidade e promoção da democracia da educação básica.	acesso, democratização e qualidade da educação básica. Promover políticas educacionais ligadas à eliminação da pobreza e às estratégias de desenvolvimento com participação da sociedade civil.	escola deve ensinar a conhecer, com atenção igual aos quatro pilares do conhecimento: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos, Aprender a ser.	culturas e a liberdade. Os direitos culturais devem ser protegidos como direitos humanos.	meio mais eficaz para prevenir a intolerância. A educação para a tolerância deve ajudar os jovens a desenvolver juízo autônomo, refletir criticamente e raciocinar em termos éticos.
Fontes					
Recomendação Concernente à Educação para a Cooperação e Paz e Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (1974) Declaração de Viena e Programa de Ação (1993) Plano Mundial de Ação em favor da Educação para os Direitos Humanos e a Democracia (1993) Declaração e Marco Integrado de Ação em favor da Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1994, 1995)	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990)	Educação para Todos, Fórum Mundial de Educação, Dacar, 2000	Educação: um Tesouro a Descobrir: Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Delors)	Nossa Diversidade Criadora, Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (1995)	Declaração de Princípios sobre a tolerância (1995)

FONTE: Adaptado de Gomes (2001, p. 21).

Segundo o autor, essas orientações devem ser traduzidas em projetos escolares e políticas públicas para que de fato se efetivem os valores e princípios abordados no estudo, para isso, “[...] buscou aplicar documentos internacionais à realidade brasileira e fluminense” (GOMES, 2001, p. 40).

Sobre o projeto escolar, Gomes afirma que, cada escola tem um público específico, portanto, as orientações devem atender a essa demanda particular. Entretanto “[...] o projeto escolar deve prever não só **o quê e quanto o aluno precisa aprender, como também a sua**

formação como ser humano” (GOMES, 2001, p. 42, grifo nosso). A escolha dos conteúdos, a quantidade a ser ensinada, bem como a formação humana pretendida se apoia nas características específicas de cada comunidade.

Sobre o papel do professor destaca-se que este não deve ser apenas um transmissor de conteúdos, mas, principalmente, um educador que forme valores, comportamentos, atitudes e competências em seu processo de aprendizagem. Gomes (2001) propõe que, a escola deve aderir às orientações contidas no documento, principalmente àquelas voltadas à valorização dos grupos minoritários e vulneráveis.

Nota-se que, além de dotar o indivíduo dos conteúdos escolares e ensiná-lo a apreender, também é função da educação formar valores que se alinham a um viés mais humanitário, como a tolerância, a paz, a igualdade, o respeito e a diversidade. Por isso, o documento defende que:

Hoje, com uma pletera de informações, é mais importante aprender a aprender, aprender a organizar e criticar informações, delas extraindo o que interessa. Mas não basta ensinar a pensar, nem a pensar numa escala nacional. **Mais do que nunca, é preciso unir pensamento, sentimento e ação, numa educação que tem os valores como núcleos.** Os valores de tolerância, paz, igualdade, respeito à diversidade e outros precisam estar presentes em palavras e exemplos (GOMES, 2001, p. 51-52, grifo do autor).

Os valores a serem formados nos indivíduos devem ser traduzidos em ações que devem ocorrer no ambiente escolar. Esses valores devem contemplar “[...] os direitos humanos, a educação para a paz, a preservação do meio ambiente, a inserção da escola na comunidade, a formação para a vida [...]” (GOMES, 2001, p. 70) a fim de conciliar as orientações educacionais com o currículo da escola.

O documento deposita nos valores a esperança de, por meio da educação, promover a paz e os direitos humanos. E, ainda, atribui-se a educação a função de solucionar os intemperes da diversidade, tornando “[...] reais os valores proclamados pelos documentos internacionais, de modo a construir uma educação para a paz, com o enriquecimento das diferenças e o pleno respeito aos direitos humanos” (GOMES, 2001, p. 89-90, grifo nosso).

O texto aponta valores indispensáveis na concretização das orientações educacionais propostas pelas políticas educacionais, nos quais “[...] quatro valores básicos balizam os horizontes almejados para o mundo neste século: **a paz, o desenvolvimento, os direitos humanos e a igualdade no seu acesso, inclusive à educação**” (GOMES, 2001, p. 90, grifo do autor).

A educação assume, portanto, o centro das atenções por ser considerada um meio efetivo de transmissão de valores, atitudes e comportamentos desejáveis e favoráveis aos objetivos do século XXI como, por exemplo, a formação cidadã, o desenvolvimento de competências, o respeito pelas diversidades culturais, a solidariedade para com os humildes e a noção de necessidade de uma sociedade civil ativa. Nesse sentido, defende-se que:

Por séculos, gerações foram educadas no preconceito e na memória de atos de barbaridade, de modo que o ódio interétnico explodia em determinadas circunstâncias. É claro que essa educação não se fazia apenas na escola, mas na família, na vizinhança, na comunidade e tanto face a face quanto pelos meios de comunicação. Se o processo educacional era tão poderoso para cultivar o ódio, por que não poderia ser igualmente influente para construir a paz? Assim, **o poder da educação pode ser avaliado pela persistência, pela coerência e intensidade das ações que formam valores, atitudes e comportamentos** (GOMES, 2001, p. 92, grifo do autor).

Em síntese, o documento está de acordo com as orientações internacionais para a educação ao reforçar as convicções e perspectivas por elas propaladas. No que se refere aos valores, percebemos que os esforços empregados no documento tende a defender a formação voltada às competências e capacidades socioemocionais, à paz, ao respeito pela diversidade, aos direitos humanos, e à solidariedade.

Plano Nacional de Educação (2001 - 2011)

A Lei nº 10172/2001 aprova o *Plano Nacional de Educação* (PNE), com duração de dez anos²³. Embora a construção do documento tenha contado com um amplo debate das entidades estudantis, associação de professores e da sociedade civil, cabe lembrar que, os

²³ Segundo Vargas (2011), a fim de efetivar o disposto no Artigo 214, da Constituição Federal de 1988, que orienta a elaboração do PNE, a sociedade civil organizada elaborou, durante a tramitação do projeto de lei, uma proposta que buscava, dentre outras coisas, frear a exclusão social, o sucateamento e a privatização na área educacional e, principalmente, apresentar uma proposta de organização da educação nacional buscando estabelecer um sistema nacional, uma gestão democrática e um financiamento da educação de acordo com a realidade nacional. Para isso, o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* realizou nos anos de 1996 e 1997 dois Congressos Nacionais de Educação (CONED) com o objetivo de elaborar uma proposta de PNE. “Apresentada como Projeto de Lei (4155/98) na Câmara dos Deputados e tendo como primeiro signatário o deputado federal Ivan Valente (à época, no PT), o PNE da Sociedade Brasileira entrou em tramitação em 2001 juntamente com o posterior projeto do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. O proposto buscava expor a educação como instrumento de formação ampla e de luta coletiva pela construção de um modelo de Estado que contemplasse um projeto de inclusão e qualidade social, em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos(as). Entre as metas, o Plano garantia que se alcançasse em 10 anos, o financiamento no setor de 10% do Produto Interno Bruto (PIB), a erradicação do analfabetismo e a universalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio. Em contrapartida, o projeto do governo federal, tendo em vista a continuação do modelo privatista de educação, alinhava-se às diretrizes do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI)” (VARGAS, 2011, p.1).

Planos Nacionais dos diferentes países são formulados a partir das orientações da Declaração Mundial de Educação para todos de 1990 e, também, pelos objetivos e metas estabelecidos para a EPT em 2000.

O PNE apresenta os diagnósticos de como cada modalidade do ensino se encontrava no momento de sua elaboração, e, ainda, estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis da educação básica para que os problemas diagnosticados venham a ser superados.

O diagnóstico da Educação Infantil aponta que é fundamental aproveitar o potencial das crianças uma vez que é na infância que a inteligência se forma e, ainda, é nessa fase que os estímulos educacionais têm maior influência sob a formação da personalidade, devido a isso, a atenção passa a se voltar para essa população.

A educação infantil é entendida como uma das etapas mais importantes do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Além disso, esse nível de escolaridade é valorizado pelas Diretrizes porque:

[...] **estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização.** As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de **autoconfiança**, de **cooperação**, **solidariedade**, **responsabilidade** (BRASIL, 2001, p. 39, grifos nosso).

Desse modo, percebemos a valorização de valores como autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade para a formação de personalidade e dos comportamentos, desde a educação infantil. Porém, não apenas a escola, mas também a família, a comunidade e as instituições são responsáveis por desenvolver tal formação.

Assim, como grande parte dos documentos nacionais, o PNE enfatiza o respeito à diversidade brasileira, por isso, afirma que: “[...] é uma diretriz nacional o **respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades**, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a **construção de suas personalidades**” (BRASIL, 2001, p. 43, grifo nosso).

O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, é fundamental para desenvolver a capacidade de ler, escrever, calcular e promover uma formação cidadã. Nessa modalidade, são indissociáveis o acesso, a permanência e a qualidade da educação. Sendo indispensável a participação de todos os membros da escola, da comunidade e da família no processo de aprendizagem e avaliação das normas estabelecidas.

Notoriamente é dado devido destaque à educação direcionada para além do ensino dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar, sendo parte constituinte os temas

transversais “[...] como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros” (BRASIL, 2001, p. 58).

No Ensino Médio, a atenção está voltada principalmente ao preparo dos sujeitos para o mercado de trabalho flexível e em constantes transformações. E, ainda, a formação de capacidade e valores que vão ao encontro dos interesses de uma formação humanitária. Segundo o documento, é preciso ensinar competências mais gerais que proporcione autonomia e adaptabilidade às mudanças sociais. Portanto, a educação no ensino médio deve agir,

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir **aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva**: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; **habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades** (BRASIL, 2001, p. 71, grifo nosso).

No documento há uma atenção com a formação da personalidade dos alunos, bem como, seus comportamentos, valores e atitudes. Dentre os valores que devem ser promovidos por meio da educação encontram-se: justiça, equidade, solidariedade, cooperação, oportunidade, tolerância, respeito pela natureza, dentre outros. Tais valores são amplamente tratados pelos documentos educacionais nacionais e tem, por finalidade última, preparar os sujeitos para as novas relações sociais que se originam a partir da mudança na base econômica, como por exemplo, a reorganização na produção que requer uma formação para o mercado de trabalho cada vez mais flexível, valorizando a formação da personalidade e dos comportamentos, por meio de valores e do respeito à diversidade brasileira.

Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (2007)

Lançado em abril de 2007, o *Plano de Desenvolvimento da educação* (PDE) expõe os princípios políticos, os fundamentos teóricos e os métodos educacionais para todos os níveis da educação brasileira.

São pilares do Plano: a) visão sistêmica da educação, b) territorialidade, c) desenvolvimento, d) regime de colaboração, e) responsabilização e f) mobilização social.

Seus objetivos estão alinhados aos da Constituição Federal, de 1988, um deles é a garantia da autonomia para que os indivíduos tenham uma posição crítica frente às situações cotidianas.

O presente documento vislumbra a **autonomia** como um meio para formar indivíduos portadores de uma postura crítica e criativa frente às situações diárias. Nesse sentido, afirma-se que: “Não há como construir uma sociedade **livre, justa e solidária** sem uma educação republicana, pautada pela construção da **autonomia**, pela **inclusão** e pelo **respeito à diversidade**” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 6, grifos nosso).

O PDE também enfatiza que, para haver avanços na redução das desigualdades sociais e regionais é preciso que a garantia de oportunidade de acesso à educação de qualidade seja equalizada. Segundo o documento, essa discrepância de oportunidade educacional está expressada pela territorialidade, como exemplo, entre centro e periferia, cidade e campo, capital e interior, advoga-se que “[...] é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 6). Nesse sentido

[...] pretende-se destacar que a educação, como processo de socialização e individuação voltado para a autonomia [...] tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontra no ciclo educacional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 9-10).

Ou seja, todos os níveis de educação devem ser tratados como partes constituintes de um único processo, onde cada um contenha conteúdos condizentes com seu período, mas, ao mesmo tempo, se inter-relacione mutuamente com os demais. Essa visão sistêmica da educação, assim denominada pelo documento, se coloca como fundamental, pois, organiza os eixos norteadores (educação básica, superior, profissional e alfabetização) tratando-os como elos de uma cadeia e também, porque têm os pressupostos institucionais (sistema nacional de avaliação, formação de professores e regime de colaboração).

Sobre o regime de colaboração, o documento, advoga pelas “[...] responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades e da sociedade civil organizada” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 37), ou seja, estimula o estabelecimento de parcerias entre a sociedade civil e o governo, para isso, adota valores que direcionam a formação dos alunos para um viés humanitário a fim de sensibilizá-los diante das necessidades de sua comunidade.

Em todos os níveis, está impresso, a necessidade de adotar valores e competências, na formação humana, que gerem indivíduos autônomos para que, assim, supostamente seja

possível, consolidar uma sociedade justa, livre, solidária, incluída e que se respeitem as diversidades territoriais.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010)

As *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, instituídas por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, buscam estimular a sociedade civil a sanar os dilemas do cotidiano, afirmando “[...] a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional [...]” (BRASIL, 2010, p. 1). Mediante o compartilhamento de responsabilidades, todos são conclamados a se mobilizarem para garantir a educação básica, seja ela institucional ou não.

A educação deve se fundamentar na cidadania e na dignidade da pessoa, apoiando-se em valores como: “[...] **igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade**” (BRASIL, 2010, p. 1, grifo nosso), valores esses comumente tratados pelas políticas educacionais internacionais, a fim de gerar uma formação voltada ao aspecto humanitário.

Sobre a Educação Infantil, esta “[...] tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2010, p. 8) e, ainda, considerando a diversidade das origens dessas crianças deve-se fazer com que todas sejam acolhidas e respeitadas por meio dos “[...] princípios da **individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade**” (BRASIL, 2010, p. 8, grifo nosso).

A respeito do Ensino Fundamental, no que refere aos valores o processo educativo precisa vislumbrar o sistema ambiental, social, político e econômico no qual o aluno está inserido, bem como, a aquisição de atitudes, habilidades, conhecimentos e valores fortalecendo, assim, a solidariedade, os laços de família e o respeito recíproco (BRASIL, 2010).

No Ensino Médio a educação está voltada, segundo as Diretrizes, indiscriminadamente à formação para o trabalho e para o exercício da cidadania, mais que isso, deve estar atenta à construção de comportamentos desejáveis, promovendo “o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2010, p. 9).

De modo geral, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* tratam de orientações que estão vinculadas às propostas dos organismos internacionais, principalmente àquelas que norteiam a formação humana, que como pode ser observada, está voltada para a formação humanitária dos indivíduos compatíveis com a realidade local e global.

PARECER CNE/CEB Nº 11/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

No início do texto o Parecer afirma que:

[...] o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade (BRASÍLIA, 2013a, p. 103).

Segundo o documento, a atualização das Diretrizes Curriculares ocorreu por meio de estudos, debates e audiências públicas e em decorrência das alterações que estabelecem o Ensino Fundamental em nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos. A sua elaboração parte da compreensão de que “a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASÍLIA, 2013a, p. 4). O princípio de maior destaque do documento é o direito à educação, pois todos têm o direito de obter os conhecimentos das etapas educacionais e de adquirir os valores, atitudes e habilidades que derivam desses conteúdos.

O documento ressalta a importância dos direitos humanos, em especial, o direito à diferença que: “[...] busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras” (BRASÍLIA, 2013a, p. 105). Nessa perspectiva as políticas educativas e as ações pedagógicas das escolas devem seguir princípios orientadores que se emparelham às orientações internacionais, tais como:

Éticos: de **justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade** da pessoa humana e de compromisso com a **promoção do bem** de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de **preconceito e discriminação**.

Políticos: de reconhecimento dos **direitos e deveres de cidadania**, de **respeito ao bem comum** e à preservação do **regime democrático** e dos **recursos ambientais**; de busca da **equidade** no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de **diversidade** de tratamento para assegurar a **igualdade de direitos** entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da **sensibilidade** juntamente com o da **racionalidade**; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da **criatividade**; de **valorização das diferentes manifestações culturais**, especialmente as da cultura brasileira; de construção de **identidades plurais e solidárias** (BRASÍLIA, 2013a, p. 107-108, grifos nosso).

Os princípios listados acima indicam direitos e deveres, individuais e coletivos, bem como a formação ética e estética do indivíduo. Com base nas formulações dos sociólogos franceses, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron²⁴, no que se refere às pessoas que compõem a escola, especificamente alunos e professores, o documento afirma que: “eles são reflexos não só da violência das sociedades contemporâneas, mas também da **violência simbólica da cultura da escola** que impõe normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelece diálogo com a cultura” (BRASÍLIA, 2013a, p. 111, grifo nosso). O documento deixa claro que essa imposição da cultura dominante interfere, consideravelmente, no processo educativo encaminhando os alunos a um fracasso escolar.

Ao tratar da base nacional comum e a parte diversificada, o documento afirma que os conhecimentos propalados estão “voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática” (BRASÍLIA, 2013a, p. 113), com isso, o meio de educar e manter a democracia é a formação de valores. Nesse sentido “o acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar

²⁴ A teoria do sistema de ensino como violência simbólica de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron foi expressa em meados da década de 1970 e parte da perspectiva de que a classe dominante utiliza a cultura como instrumento de dominação e, ainda, impõe sua cultura sobre as demais. Nesse sentido, a escola seria o sistema mais acabado de violência simbólica por impor às crianças o capital cultural da classe dominante e assim, desenvolve um jogo de dominação e reprodução de valores. Segundo Benassi e Savelli (2010, p. 31) “[...] a cultura da escola é resultado das relações sociais de produção. A escola, por meio dos mecanismos de dominação e de poder, realiza um trabalho de inculcação ideológica para formar pessoas que tenham condições de se adaptar à estrutura social e política de forma harmoniosa, pacífica e ajustável. As teorias de reprodução afastam da cultura escolar qualquer possibilidade de mudança ou transformação, ignorando as questões relativas aos conflitos e à conscientização, pregando a continuação e a manutenção do *status quo*”. As proposições de Bourdieu e Passeron surgem em decorrência de um movimento de renovação da teoria educacional e em oposição à teoria tradicional. Esse movimento iniciou-se em 1960 em países como Brasil, França e Estados Unidos da América. A teoria do sistema educativo como violência simbólica integra as teorias crítico-reprodutivistas da educação; são críticas por reconhecerem a relação entre sociedade e educação e reprodutivistas por acreditarem que a função da educação é reproduzir as relações sociais.

atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade” (BRASÍLIA, 2013a, p. 112), em outras palavras, tanto a parte comum, como a diversificada dos conteúdos, objetiva promover uma formação de comportamentos socialmente desejáveis.

Em síntese as Diretrizes propõem um conjunto de normas orientadoras para o ensino fundamental de modo a articular/integrar essa modalidade aos demais níveis de ensino. Suas proposições reafirmam as indicações internacionais e nacionais de uma educação que promova o desenvolvimento individual integral (habilidades, competências, valores e comportamentos) e também, assegura o respeito à diversidade cultural e social de cada parte diversificada do país. Os valores a serem gerados pela educação é a justiça, a solidariedade, a liberdade, a autonomia, o respeito, a dignidade, a equidade e a sensibilidade.

PARECER CNE/CEB Nº 5/2011 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Em sua introdução o Parecer²⁵ afirma que o país estava vivenciando um momento de crescimento econômico ascendente, “tendo o aumento do Produto Interno Bruto ultrapassado a casa dos 7%, em 2010. Este processo de crescimento tem sido acompanhado de programas e medidas de redistribuição de renda que o retroalimentam” (BRASÍLIA, 2013b, p. 145). Todavia, alguns setores produtivos não atingiram a capacidade tecnológica esperada, que segundo o documento, é reflexo da falta de profissionais ressentida pelo país, por isso afirma que: “para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior”. (BRASÍLIA, 2013b, p. 145). Nessa perspectiva, a ideia é proporcionar maior qualidade na formação profissional ao ensino médio, para que as universidades e os centros

²⁵ No dia 22 de setembro de 2016 o Senado Federal propôs uma Medida Provisória (MP) nº 746, que sugere alterações para o ensino médio brasileiro. A MP 746 altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB) ampliando a carga horária mínima anual de oitocentas para mil e quatrocentas horas. Sugere também, a adoção do ensino profissionalizante, ou seja, ao cursar o ensino médio o aluno tem uma certificação de formação profissionalizante e está apto ao trabalho. Com a nova medida, as treze disciplinas obrigatórias dão lugar à módulos temáticos que são escolhidos a critério do aluno e segundo seus interesses profissionais. Além disso, o profissional/professor que administrará as aulas nesse nível de ensino pode porta diploma de curso técnico ou superior, ou ainda, demonstrar um ‘notório saber’ reconhecido pelo sistema de ensino. A proposição central é tornar o ensino médio flexível para que o aluno possa optar por sua grade curricular, ou seja, escolher uma formação técnica profissional, com isso, o ensino médio assume características de um curso técnico que prepare o indivíduo para o mercado de trabalho (BRASÍLIA, 2016). Desde sua publicação a MP 746 recebe críticas tanto pelas suas medidas quanto pela falta de diálogo com a população; além disso, não é adequado alterar o sistema educacional por meio de MPs, pois elas são um dispositivo com força de lei, portanto não faz consulta à comunidade civil. A MP 746 se justifica afirmando que o ensino médio possui 13 disciplinas obrigatórias que não promovem o desenvolvimento integral das habilidades e competências do aluno e que, essas disciplinas não se alinham ao mundo do trabalho.

tecnológicos atingiriam o grau de excelência exigido pelo desenvolvimento econômico do país.

Além de ser uma propulsora do desenvolvimento nacional, a educação escolar é “concebida como forma de socializar as pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade e como meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade [...]” (BRASÍLIA, 2013b, p. 150). O documento se apoia em uma educação sistêmica, ou seja, uma concepção de educação que se caracteriza pela articulação entre todos os níveis de educação, de modo a estabelecer uma ligação entre as políticas públicas para cada modalidade. Nesse sentido, a

visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre Educação Básica e Educação Superior; entre formação humana, científica, cultural e profissionalização e, a partir dessas conexões, implementar políticas de educação que se reforcem reciprocamente (BRASÍLIA, 2013b, p. 147).

As Diretrizes apontam para a necessidade de o Ensino Médio atender as demandas das singularidades e de respeitar a diversidade humana, social, cultural e econômica. Por isso, defende uma conexão entre educação, ética e valores para proporcionarem a inclusão social.

[...] a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos **valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade**, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social (BRASÍLIA, 2013b, p. 152, grifo nosso).

De modo semelhante, às demais orientações internacionais e nacionais para a educação básica, as Diretrizes reservam um item para discutir a necessidade de abordar no Ensino Médio a sustentabilidade ambiental. No entanto, não é necessário que esse tema se constitua em um componente curricular, basta ser tratado de maneira contínua e permanente como um tema transversal.

A formação humana proposta se fundamenta nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. O trabalho como princípio educativo é o fundamento da organização e desenvolvimento do currículo. Essa concepção parte da compreensão de “[...] que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho

é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (BRASÍLIA, 2013b, p. 162-163).

Na perspectiva do documento, a pesquisa científica deve ser desenvolvida dentro e fora do âmbito escolar, desde que não se confunda conhecimento com informação, pois, a velocidade que as informações se renovam exige do indivíduo um aprendizado contínuo, ao longo da vida, ou seja, o aluno “[...] deve aprender a aprender, para continuar aprendendo” (BRASÍLIA, 2013b, p. 163). Como consequência dessa concepção, o professor deve mediar e facilitar a aquisição do conhecimento, ao invés de transmiti-lo sistematicamente.

O documento expressa a importância de conectar o Ensino Médio com a Educação Profissional. Para estabelecer essa ligação, sugere-se um currículo flexível, com diferentes alternativas, a fim de atender as necessidades e aspirações dos jovens, bem como, assegurar sua permanência no ensino.

Frente à dualidade entre ensino propedêutico e Ensino Profissional, destaca-se a necessidade de maior diversificação da educação para possibilitar, já no ensino médio, um Ensino Profissionalizante. Daí sugere-se o desenvolvimento de competências que atendam as demandas do processo de trabalho.

De modo geral, as Diretrizes para o ensino médio sinalizam para a necessidade de a educação considerar a singularidade do sujeito, para isso, pressupõe um currículo flexível e diversificado que possibilite ao jovem ter contato com a parte comum à nação e a diversificada, característica de cada região. No que se refere aos valores a educação, ao conectar a formação para a cidadania e para o trabalho, deve abordar os seguintes valores: liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

Quadro 4: Síntese das orientações nacionais para a educação básica e os valores por elas propalados

Documento	Ano	Síntese da proposta
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	1988	A Carta Magna assegura benefícios para as populações economicamente menos favorecidas ao assegurar o acesso à saúde, educação, habitação, transporte, saneamento básico e previdência. Portanto, a Constituição faz concessões às questões sociais e busca promover valores que gerem a promoção humanitária, como: igualdade, justiça e respeito à diversidade humana.
Plano Decenal de Educação para Todos	1993	No que se refere aos valores, o documento busca uma harmonização entre as diversidades e, também, define que a educação básica deve abordar valores como solidariedade, cooperação, tolerância, respeito pelo diverso e liberdade para assim promover uma formação humanitária.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394	1996	O documento, ao estabelecer as Diretrizes e bases da educação nacional, expressa uma preocupação com a formação de valores e comportamentos requeridos pelas novas demandas sociais, ou seja, um sujeito consciente de seus direitos e deveres, cidadãos que defendam a democracia e respeite o bem comum.
Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais	1997	O documento esclarece que as relações interpessoais devem estar para além da capacidade cognitiva, abrangendo também o afetivo e o emocional. Para isso, deve-se tomar como princípio o desenvolvimento de competências e valores como a ética, a estética, a dignidade, a autonomia, a diversidade, a interação e a cooperação que têm por finalidade uma formação humanitária.
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	1998	Os valores abordados nas Diretrizes se assemelham aos princípios que norteiam o Relatório Delors (1996), como a solidariedade, a tolerância, o reconhecimento das identidades pessoais e coletivas e o respeito às culturas.
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	1998	No que tange os valores, o currículo para o ensino médio deve abarcar: a) o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca; b) a formação de valores; c) o aprimoramento como pessoa humana; d) a formação ética, e, por fim e) o exercício da cidadania. As Diretrizes centram esforços na formação de valores, da moral, de competências e comportamentos dos indivíduos.
Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos: traduzindo em atos os princípios das nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais	2001	Em síntese, o documento está de acordo com as orientações internacionais para a educação ao reforçar as convicções e perspectivas por elas propaladas. No que se refere aos valores, percebemos que os esforços empregados no documento tende a defender a formação voltada às competências e capacidades socioemocionais, à paz, ao respeito pela diversidade e direitos humanos, e a solidariedade.
Plano Nacional de Educação	2001	O documento defende a formação da personalidade dos alunos, bem como, seus comportamentos, valores e atitudes. Dentre os valores que devem ser promovidos por meio da educação encontram-se: justiça, equidade, solidariedade, cooperação, oportunidade, tolerância, respeito pela natureza, dentre outros.
Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas	2007	Em todos os níveis da educação, está impresso, a necessidade de adotar valores e competências, na formação humana, que gerem indivíduos autônomos para que, assim, seja possível, consolidar uma sociedade justa, livre, solidária, inclusiva e que se respeitem as diversidades territoriais.
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	2010	O documento trata de orientações que estão vinculadas às propostas dos organismos internacionais, principalmente àquelas que norteiam a formação humana que está voltada para a formação humanitária dos indivíduos compatíveis com a realidade local e global.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos	2013	O documento ao buscar orientar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos, advoga uma educação que promova o desenvolvimento individual integral (habilidades, competências, valores e comportamentos) e também, assegura o respeito à diversidade cultural e social de cada parte diversificada do país. Os valores a serem gerados pela educação é a justiça, a solidariedade, a liberdade, a autonomia, o respeito, a dignidade, a equidade e a sensibilidade.
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	2013	O documento sugere um currículo flexível e diversificado que possibilite ao jovem ter contato com a parte comum e a diversificada, dos conteúdos. No que se refere aos valores, a educação, ao conectar a formação para a cidadania e para o trabalho, deve abordar os seguintes valores: liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

Ao analisar as orientações para a formação de valores na educação básica, formulados a partir dos anos 1990, verificamos que os documentos nacionais estão em consonância com as proposições dos documentos internacionais. Isso porque, o Brasil, ao receber financiamento das organizações internacionais para promover as reformas educacionais, especialmente do Banco Mundial, teve que em contrapartida aderir suas orientações e recomendações. Também porque, se torna signatário dos documentos das grandes conferências internacionais passou a desenvolver políticas internas com base nos compromissos assumidos. E, ainda, porque essas reformas ocorrem em um contexto em que o Estado brasileiro foi reformulado a partir dos pressupostos da Terceira Via, o qual, advoga a formação de valores humanitários.

De modo geral, os valores propalados nas orientações para a educação básica de nível internacional e nacional, tem por finalidade última promover a mobilização do indivíduo para a resolução dos problemas sociais relacionados às questões sociais como educação, saúde, alimentação, meio ambiente, dentre outros, a fim de despertar no indivíduo posições ativa para amenizar essas questões. Por isso, as orientações educacionais defendem valores de um viés humanitários que a princípio parecem estar voltados ao desenvolvimento das qualidades humanas do indivíduo enquanto membro do gênero humano. No entanto, a abordagem desses valores tem por finalidade gerar mudanças nas atitudes e comportamentos individuais para que as pessoas sejam ativas diante as adversidades e dificuldades do outro ou de sua comunidade.

SEÇÃO II - OS VALORES DA SOCIEDADE CAPITALISTA: gênese e função social

[...] os homens fazem a sua história, mas não podem fazê-la nas circunstâncias escolhidas por eles. Os homens respondem – mais ou menos conscientemente, mais ou menos corretamente – às alternativas concretas que lhe são apresentadas a cada momento pelas possibilidades do desenvolvimento social. E aqui já está implícito o valor. Não resta dúvida, por exemplo, que o domínio do homem sobre os próprios afetos como acontece no trabalho, seja valor, porém este domínio já está contido no trabalho [...] (LUKÁCS, 1986, p. 45, grifos nossos).

Nessa seção, analisaremos a gênese e a função social dos valores em sentido abstrato, a fim de compreender os valores que emanam e são constituintes da organização produtiva capitalista, bem como, sua redefinição. Por isso, abordaremos o trabalho em sentido abstraído, ou seja, isolado dos determinantes sociais e econômicos²⁶. Isso nos permitirá compilar elementos que, posteriormente, possibilitem compreender os valores predominantes das relações sociais capitalistas. Essa análise inicial nos proporcionará entender os valores adotados pelas políticas educacionais nacionais e internacionais formuladas a partir da década de 1990, tratados na seção I.

De início abordaremos a categoria trabalho em abstrato. Este esclarecimento fornecerá elementos que nortearão o percurso percorrido para compreender o objeto desse estudo, pois, consideramos que a gênese dos valores, bem como sua função social, explica-se pela categoria trabalho. Isso porque, a essência dos valores bem como seus determinantes se origina do processo de transformar conscientemente a natureza para suprir uma necessidade e, também, porque os valores são determinados pela forma como o trabalho está socialmente organizado.

Considerando que o problema central da pesquisa, a redefinição dos valores, deve ser “[...] tratado sempre em sua articulação íntima com o conjunto do processo histórico e social, permitindo, assim, compreender a sua vinculação, mesmo que indireta, com determinados interesses sociais” (TONET, 2013b, p. 10), a seguir, abordaremos a base econômica do capital na qual está firmada a política neoliberal ortodoxa e de Terceira Via.

²⁶ A abstração da categoria trabalho se dá apenas para nível de compreensão, pois, concretamente, não existem valores abstraídos das relações sociais. Para todo efeito, tal abstração se dá apenas em sentido de análise teórica dessa categoria. “No entanto, esta abstração era necessária porque o trabalho tem um significado fundante para a especificidade do ser social, do qual ele funda todas as determinações” (LUKÁCS, 1986, p. 1), dentre elas os valores.

2.1. O trabalho em sentido ontológico: gênese e função social dos valores

Consideramos que os valores, entendidos como conceito, princípio e julgamento, fazem parte do complexo do ser social e, assim como as demais *práxis*²⁷, expressam a relação entre os homens e destes com a natureza. Os valores sempre apresentam uma relação ineliminável de dependência ontológica do trabalho, ou seja, independente da base econômica estabelecida, o trabalho sempre determinará os valores socialmente existentes, ao mesmo tempo, em que os mesmos possuem certo grau de autonomia relativa, não se resumem à atividade do trabalho.

Portanto, os valores, possuem, ao mesmo tempo, uma dependência recíproca e uma autonomia relativa em relação ao trabalho. Isso porque, com a complexificação do trabalho tem origem novas necessidades que não podem ser atendidas nessa esfera, tornando necessário desenvolver atividades para além dela (TONET, 2013b). Nesse sentido, os valores derivam de uma necessidade, a princípio, para distinguir o que é útil ou não à concretização da finalidade previamente estabelecida.

Dessa perspectiva, a fim de evitar compreensões a partir de determinantes naturais, buscaremos analisar a essência dos valores, a fim de caracterizá-los como históricos e sociais. Na sequência, trataremos da categoria trabalho em sentido abstrato para identificar a gênese e função social dos valores e, por fim, analisaremos o trabalho organizado sobre a base econômica do capital para compreender os valores que dele derivam, bem como sua redefinição de um viés econômico para um humanitário.

2.1.1 Trabalho, ato fundante do ser social: a essência histórica e social dos valores

Partindo da compreensão de que os valores são históricos e socialmente determinados, nesse item, buscaremos esclarecer sua essência ontológica, ou seja, o que realmente são em sua materialidade. Para isso, tomaremos por base os fundamentos do complexo do trabalho, desenvolvidos por Karl Heinrich Marx²⁸ (1818 – 1883) por volta de 1867 na obra *O Capital*:

²⁷ A *práxis* social diz respeito à reflexão e ação do homem. São atividades humanas que se relacionam com a natureza e com os demais seres humanos. Essas atividades possuem uma intencionalidade.

²⁸ Karl Heinrich Marx é um teórico revolucionário alemão formado em direito pela Universidade de Berlim, filho de uma família de classe média. Trabalhou como redator-chefe do jornal *Gazeta Renana*, onde obteve maior conhecimento a respeito da realidade cotidiana. Isso fez com que Marx se dedicasse aos estudos da economia política e das teorias sociais, publicando escritos sobre o tema que impactaram as ideias da época. Marx passou a se envolver com os movimentos sociais, sempre defendendo a perspectiva revolucionária da classe trabalhadora. A obra “*O Capital*” é sem dúvida, um estudo crítico da economia política que marcou época

crítica da economia política, livro I *O processo de produção do capital*, capítulo V *O Processo de Trabalho e o Processo de Valorização* que possibilita compreender a categoria trabalho em abstrato. Buscaremos respaldo, também, nos estudos realizados pelo filósofo húngaro George Lukács²⁹ (1885 - 1971), especificamente no capítulo *O Trabalho* da obra *Para uma ontologia do ser social*, datada de 1960, na qual, partindo dos apontamentos feitos por Marx, o autor desenvolve um estudo minucioso sobre o trabalho fornecendo elementos para a compreensão desse e dos demais complexos reais do ser social.

Na perspectiva marxista, o trabalho em termos ontológicos³⁰, o trabalho é a categoria fundante do ser social e isso, “[...] não significa ser cronologicamente anterior, mas sim **ser portador das determinações essenciais do ser social das determinações ontológicas** que consubstanciam o salto da humanidade para fora da natureza” (LESSA, 2012, p. 34, grifo nosso). Nesses termos, o trabalho determina as relações sociais estabelecidas, bem como, os valores delas decorrentes.

O “salto da humanidade para fora da natureza”, ao qual Lessa (2012) se refere, diz respeito ao salto ontológico³¹, caracterizado por um processo de intensas transformações no ser orgânico para culminar no ser social. Tal salto,

e continua sendo objeto dos mais acalorados debates teóricos e políticos em torno da sociedade capitalista (MARX, 2013).

²⁹ Desde adolescente Lukács estudou os grandes pensadores como Kant e Hegel, mas foi em Marx que encontrou respostas para suas inquietações. Lukács formou-se em direito e filosofia, era filho de uma família renomada que proporcionou a ele estudo com os melhores professores da época. Lukács dedicou grande parte de seu tempo à luta da classe trabalhadora e passou a lutar com estes (LUKÁCS, 1999).

³⁰ Ao dizer “em termos ontológicos”, pressupõe-se tratar do ser como ele realmente é em sua essência. A ontologia é uma teoria do ser e significa apreender as determinações que são gerais, genéricas e essenciais da existência do ser social (LUKÁCS, 1986).

³¹ Em seus estudos Lukács aponta que historicamente aconteceram dois episódios de profundas transformações na forma do ser. O primeiro diz respeito à passagem do inorgânico para o orgânico, momento que começa surgir as primeiras formas de vida. Isso ocorre devido à combinação de moléculas (inorgânicas), que originam uma nova estrutura molecular mais complexa. Essa nova forma é dependente das reações físico-químicas, e caracteriza-se pela presença de vida e pela manutenção da espécie na sua forma mais evoluída. O segundo episódio, fato irreversível, é o salto ontológico, caracterizado pela passagem entre o primata (ser orgânico) e o homem. Provavelmente o desenvolvimento da estrutura corporal do ser primitivo estabeleceu condições fundamentais para que tal mudança qualitativa acontecesse, mas foi o trabalho que marcou tal passagem. De certo, ocorreram estações intermediárias entre o primata e o homem, ou seja, anterior ao “salto ontológico”, existiam seres que se desenvolveram fisicamente, pois o processo de evolução ocorreu em um longo período e com mudanças graduais. Pode-se citar uma delas: “a mão era livre e podia adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração” (ENGELS, 1876, p. 2). O psicólogo russo Alexis Leontiev (1904 – 1979) também desenvolveu pesquisas sobre estágios de desenvolvimento das espécies que resultaram na obra *“O desenvolvimento do psiquismo”*. O primeiro estágio, apontado pelo autor, é o da *“preparação biológica”*, momento em que os animais que viviam em grupos, os australopitecos, ficavam na posição vertical e utilizavam utensílios rudimentares não trabalhados. O segundo estágio é o da *“passagem”* do homem, que se inicia com o pitecantropo e vai até a época do Neanderthal, no qual, inicia-se a fabricação de instrumentos, facilitando sua ação e diminuindo o gasto de energia, esta é uma forma ainda embrionária de trabalho, caracterizada pela influência da comunicação e do trabalho na constituição anatômica, onde os órgãos da comunicação e do sentido se modificam, uma vez que “o desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção” (LEONTIEV, 2004, p.

[...] **implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser**, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem desenvolver-se a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. **A essência do salto é constituída por esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento** e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser (LUKÁCS, 1986, p. 3, grifos nosso).

Em outras palavras, o salto ontológico representa a origem de um ser qualitativamente diferente da natureza, mas não significa a continuidade do desenvolvimento natural dos seres. Pois, esse momento diz respeito à ruptura com aquilo que é essencialmente natural. Essa ruptura não elimina os determinantes biológicos, estes apenas passam a ser secundários, prevalecendo os determinantes sociais e históricos.

O salto ontológico dá-se por meio do trabalho, pois é essa atividade vital de transformar a natureza para suprir suas necessidades que permite ao ser elevar-se a um novo patamar originando o ser social (homem). Portanto, o ser social se consolida por meio da ruptura com o ser orgânico, fazendo recuar as barreiras biológicas. Nesse sentido, o salto ontológico gera,

[...] **um complexo essencialmente distinto do mundo natural** [...] No processo histórico o homem supera a animalidade, afasta-se evolutivamente da reprodução puramente biológica mediante a **atividade do trabalho, que contém, em germe, os atos de consciência capaz de elaborar respostas ao ambiente natural** [...] (COSTA, 2012, p. 19, grifos nosso).

A esse respeito, Engels (1876, p. 3) esclarece-nos que, “em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas”. Nesses termos, a necessidade leva o homem a colocar uma finalidade em suas ações, que pressupõe o planejamento de sua atividade³².

280). O terceiro estágio caracteriza-se pelo aparecimento do *Homo sapiens*, no qual a evolução não se restringe às dependências biológicas, transmitidas por hereditariedade, mas é constituída, predominantemente, pelas leis sócio históricas. Foi o desenvolvimento lento e gradual desses seres, associado ao processo de transformar conscientemente o meio natural, que culminou no salto ontológico.

³² A ação orientada a um fim, pertencente ao processo de trabalho, se inicia na consciência quando o homem, para suprir uma necessidade, estabelece uma finalidade e constrói mentalmente sua ação. Isso não significa que a projeção de uma finalidade é uma pulsão da subjetividade, pelo contrário, tal ideação faz parte da materialidade, onde é objetivado aquilo que estava na consciência.

É por meio do trabalho que o homem conscientemente transforma a natureza para manter-se vivo. Nas palavras de Lukács (1986, p. 37), o trabalho possui a função de participar do “[...] processo de constituição do ser social como uma espécie nova e autônoma de ser [...]”. Para Costa (2012, p. 19) “o ser social constitui um complexo essencialmente distinto do mundo natural, por ter sua base numa ação consciente orientada para modificação de uma determinada realidade”. Em suma, diferentemente dos animais, que agem de acordo com o instinto, o ser social/homem atua mediante um prévio planejamento de sua ação.

Portanto, o homem passa a se distinguir do restante da natureza a partir do momento que a transforma intencionalmente, ou seja, suas ações passam a ser orientadas por uma finalidade. Marx elucidou-nos a diferença entre a transformação da natureza realizada pelo homem e pelos animais, segundo ele:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas **o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente** (MARX, 1996, p. 298, grifo nosso).

Lukács, ao referir-se à ação das abelhas, acrescenta que: “[...] qualquer que seja a origem dessa organização, **ela não tem em si e por si nenhuma possibilidade imanente de um desenvolvimento ulterior**; nada mais é que um modo particular de uma espécie animal de adaptar-se ao próprio ambiente³³ [...]” (LUKÁCS, 1986, p. 4, grifo nosso).

Assim, o que torna a ação do homem diferente da ação animal, que também depende da natureza para manutenção de espécie, é o pôr teleologicamente orientado. Isso implica em, antes de modificar a natureza, estabelecer uma finalidade e buscar meios para que isso se efetive. Portanto,

O trabalho apenas existe no interior do ser social, é uma categoria exclusiva do mundo dos homens. Isso significa que o trabalho é sempre parte de uma totalidade social. E o fato de ser “parte” do mundo dos homens não apenas não cancela como é a condição de possibilidade absolutamente necessária para que possa desdobrar seu caráter de categoria fundante do mundo dos homens (LESSA, 2012, p. 34, grifo nosso).

³³ Exemplo dessa situação, onde o animal age instintivamente para garantir sua existência, pode ser facilmente encontrado, como os castores que constroem barricadas para desviar o percurso da água dos rios, as formigas que produzem adubos e os macacos que constroem seus ninhos sobre grandes árvores para proteger-se das situações climáticas ou utilizam paus para se defender de seus inimigos. Nos três casos, a ação dos animais busca adaptá-los às mudanças ocorridas no meio natural, sem intencionalidade alguma.

Dessa forma, o trabalho, como parte de uma totalidade das relações sociais, é uma atividade vital do ser social; ele é a mediação do homem com a natureza. Por meio de uma ação consciente o homem transforma o meio natural, a fim de torná-lo útil ao atendimento de suas necessidades. Pois,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mão, **a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida** (MARX, 1996, p. 297, grifo nosso).

O autor complementa que: “ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (MARX, 1996, p. 297). Ou seja, ao mesmo tempo em que o homem transforma a realidade concreta, em uma relação de reciprocidade, ele também transforma a si mesmo. Como consequência, essas mudanças influenciam as relações humanas e os demais complexos sociais, dentre eles os valores, abordados no item a seguir.

Certamente, o homem nasce com potencialidades humanas que precisam ser desenvolvidas socialmente, por isso, é necessário ter contato com os demais seres humanos e, assim, aprender e desenvolver suas características individuais e sociais (LUKÁCS, 1986). Relatos de abandono de crianças comprovam que, ao serem restringidas do convívio com outros seres humanos, o desenvolvimento de suas potencialidades humanas foram comprometidas, justamente por não terem acesso aos conhecimentos produzidos socialmente e historicamente pela humanidade³⁴.

Independente da organização econômica e política, o trabalho sempre será indispensável à reprodução da vida, pois, o homem precisa modificar a natureza para produzir objetos que lhe sejam úteis, ou seja, que satisfaçam suas necessidades. Por isso:

³⁴ São conhecidas algumas situações de abandono de crianças, como, por exemplo, o caso de Victor que quando tinha aproximadamente 12 anos foi encontrado, em Aveyron, na França, no fim da década de 1780. O garoto cresceu na mata sem ter contato com humanos, por isso, não desenvolveu a fala, não se sustentava na posição bípede e ainda, sua imagem pouco se remetia à de uma criança. Quando encontrado, Victor foi educado pelo médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838). Com o decorrer dos anos apresentou alguns avanços em seu comportamento, mas apresentava inúmeras dificuldades. O caso ficou conhecido mais tarde com filme “O Garoto Selvagem” (PEREIRA; GALUCH, 2012).

O processo de trabalho, como apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso³⁵, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1996, p. 303, grifos nosso).

Portanto, o trabalho é, assim como descrito por Marx, o “reino da necessidade”, ou seja, independente de sua organização social, é uma condição indispensável à produção da vida humana. A partir dele, os homens produzem não apenas os bens materiais necessários à sua subsistência, mas, também, modificam e constroem a si mesmo, realizando processos valorativos, ou seja, julgando aquilo que é ou não útil à sua atividade.

Elucidar questões referentes ao trabalho e sobre o salto ontológico é fundamental para demarcarmos um ponto crucial: **os valores são pura e essencialmente históricos e sociais**, sendo assim, não é possível transmiti-los biologicamente, nem mesmo criá-los por meio do pensamento. O fato de o homem ser regido predominantemente por leis históricas e sociais faz com que seu desenvolvimento (enquanto membro do gênero humano) se dê por meio da relação com outros seres humanos. Portanto, os valores são transmitidos e construídos histórica e socialmente. A partir desses pressupostos analisaremos a seguir a gênese e função social dos valores.

2.1.2. O agir teleologicamente orientado: gênese e função social dos valores

Neste item analisaremos o trabalho em abstrato e todo seu processo de objetivação a partir das categorias que o compõe, uma vez que, a gênese e função social dos valores estão intimamente relacionadas à elas, em especial, a categoria alternativa. Por isso, buscaremos compreender o pôr teleologicamente orientado de maneira detalhada e minuciosa.

Conforme assinalado anteriormente, o trabalho funda o ser social e, a partir do desenvolvimento da sociedade e do próprio homem, novas *práxis* sociais vão se estabelecendo. Com isso, o trabalho apresenta-se com uma “protoforma”, ou seja, um modelo para as demais *práxis*. Nas palavras de Lukács,

³⁵ Sobre o valor de uso Marx (1996, p. 166) esclarece que, “a utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Essa utilidade, porém, não paira no ar. Determinada pelas propriedades do corpo (do objeto) [...] O valor de uso realiza-se somente no uso ou no consumo. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta”. Ou seja, o valor de uso é aquilo que se extrair das propriedades de dado objeto para atender uma necessidade humana.

[...] **todas as outras categorias desta forma de ser têm já, essencialmente, um caráter social**; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido (LUKÁCS, 1986, p. 2, grifo nosso).

Portanto, com o desenvolvimento do trabalho, ao satisfazer uma necessidade surgem outras novas e, nesse processo incessante, são criados novos complexos, que não se satisfazem na própria atividade do trabalho como a linguagem, a educação, os valores, etc., ou seja, necessita de outras mediações para além daquelas entre o homem e a natureza. Com isso, o trabalho como forma originária do ser social e gerador de novos complexos, “[...] se torna o modelo de toda práxis social [...]” (LUKÁCS, 1986, p. 4).

Segundo Costa (2012, p. 20), o trabalho também “[...] torna as relações entre o homem e a natureza mediadas por categorias sociais crescentemente mais complexas” (COSTA, 2012, p. 20). Isso porque, ele “[...] impulsiona sempre para além de si mesmo, desenvolvendo nos homens novas capacidades, novas habilidades e novas necessidades” (COSTA, 2012, p. 20). Ou seja, ao transformar seu meio material para satisfazer uma necessidade, o homem também transforma mutuamente a si mesmo. Dentre essas modificações estão aquelas que estabelecem um conjunto de valores que se identificam com as mudanças ocorridas no ser e no meio social.

Soma-se a isso, a compreensão de que com o desenvolvimento do trabalho surgem novas necessidades que, por sua vez, dão origem a atividades humanas cada vez mais complexas (LUKÁCS, 1986). Tais atividades possuem dependência ontológica e autonomia relativa do trabalho, ou seja, em essência estão diretamente relacionados a ele, embora não se confundam com o mesmo. A esse respeito Tonet argumenta:

[...] o trabalho tem, desde o início, em sua natureza essencial, a possibilidade de produzir mais do que o necessário para a reprodução daquele que o realizou. Por isto ele é o fundamento de uma complexificação cada vez maior do ser social. Esta complexificação, que tem na divisão do trabalho um dos seus momentos mais importantes, implica que, ao longo do processo, surjam necessidades e problemas, cuja origem última está no trabalho, mas que não poderiam ser atendidas diretamente na esfera dele. Daí o nascimento de outras esferas de atividade – tais como linguagem, ciência, arte, direito, política, educação, etc. – cujos germes podem, às vezes, se encontrar já no próprio trabalho, para fazer frente a estas necessidades e problemas. Por sua vez, a estrutura fundamental destas atividades é a mesma da estrutura do trabalho. No entanto, nem a ele se reduzem nem são dele diretamente dedutíveis. Todas elas têm uma **dependência ontológica** em relação ao trabalho, mas a função a que são chamadas a exercer exige que elas tenham em relação a ele uma distância – base da **autonomia relativa** – sem a qual

não poderiam cumpri-la. Daí a sua especificidade (TONET, 2013b, p. 93, grifos nosso).

O trabalho é, portanto, a síntese de múltiplas determinações, é um complexo no qual se localiza a intencionalidade humana. Esse processo possui categorias que se relacionam entre si e estão intimamente conectadas, como a finalidade, a causalidade posta, a objetivação, a ideação, a busca dos meios, o reflexo, a alternativa, a possibilidade, a potencialidade, a avaliação e o valor. Nessas categorias podemos verificar a atuação dos valores e dos processos valorativos.

Inicialmente, esclarecemos que fora do processo de trabalho há uma causalidade natural, entendida por Marx (1996), como aquilo que acontece naturalmente sem a interferência do homem, ou seja, não tem uma intencionalidade. Dessa perspectiva, Lukács (1986, p. 5) advoga que, “[...] a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo [...]”. Portanto, os fatos orientados por leis causais independem da vontade humana. A causalidade está presente naquilo que acontece sem ter uma finalidade previamente estabelecida.

No processo teleológico, “além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a **vontade orientada a um fim** [...]” (MARX, 1996, p. 298, grifo nosso), seu estabelecimento perpassa uma adoção de valores que irão interferir na definição de qual fim deve ser estabelecido para satisfazer certa necessidade. Sendo assim, ao contrário da causalidade natural, a teleologia “[...] por sua própria natureza, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica numa **finalidade** e, portanto, numa consciência que estabelece um fim” (LUKÁCS, 1986, p. 5, grifo nosso). Com isso, a teleologia é caracterizada por ser uma ação orientada por uma finalidade previamente estabelecida, sendo uma ação consciente, pertencente, somente, ao mundo dos homens.

A essência do pôr teleológico consiste em “[...] um projeto ideal [que] se realiza materialmente, uma finalidade pensada [que] transforma a realidade material, **insere na realidade algo de material** que, no confronto com a natureza, apresenta algo **qualitativamente e radicalmente novo**” (LUKÁCS, 1986, p. 7, grifos nosso), ou seja, o pôr teleológico é caracterizado pela transformação material orientada por uma finalidade. O estabelecimento da finalidade envolve também um processo valorativo, no sentido de julgar se o fim estabelecido é ou não adequado para atender à necessidade humana.

A teleologia e a causalidade natural são categorias opostas, mas, ao mesmo tempo, possuem uma inseparável ligação. Em termos gerais, a primeira diz respeito à consciência do

sujeito; já a segunda diz respeito a objetividade que independe dele. Contudo, ambas se complementam no processo de trabalho, pois, a teleologia só se efetiva se for uma causalidade posta, caso contrário será apenas uma ideia. E a **causalidade posta** é a realização da ideação, é a **objetivação** do fim.

Lessa (2012, p. 64) esclarece-nos que, “a objetivação é, segundo Lukács, o momento do trabalho pelo qual a teleologia se transmuta em causalidade posta”, ela é a fusão das ideias com o objeto. Ou seja, “[...] no interior do trabalho a objetivação efetiva a síntese, entre teleologia e causalidade, que funda o ser social enquanto causalidade posta” (LESSA, 2012, p. 65). Em outras palavras, a objetivação é o produto resultante da conexão entre teleologia e causalidade. Segundo Costa,

É no processo de objetivação que o homem converte a realidade existente no mundo natural em realidade somente existente no mundo dos homens. Com este ato singular o homem opera a **síntese entre prévia ideação (teleologia) e realidade natural (causalidade dada), dando origem a causalidade posta (ser social)** (COSTA, 2012, p.19, grifo nosso).

No que se refere à causalidade posta, esta é entendida por Lukács como uma “segunda natureza”. Isso porque, ela expressa uma materialidade que se difere da natureza e do próprio homem que a pôs na realidade. Neste sentido,

Ao se referir a uma “segunda natureza”, Lukács tem em mente o fato de que, uma vez objetivado, **o objeto se converte em um ente distinto do sujeito que o criou, passando a ter uma história própria, uma relativa autonomia** e, por isso, uma ação de retorno sobre quem o criou (e sobre a sociedade) (LESSA, 2012, p. 68, grifo nosso).

Quando a objetivação, ou “segunda natureza”, é posta em movimento na realidade com certa independência de seu criador há uma intervenção dos valores que vão atuar socialmente. Isso quer dizer que, nesse processo haverá princípios que verificarão se a objetivação, por exemplo, é correta ou incorreta.

Sobre a **ideação**, entende-se que ela torna-se objetivação por meio do ato do trabalho, ou seja, pela transformação planejada e consciente da natureza. Este processo de transformação se origina da necessidade humana e se finda com o produto concretizado, conforme afirma Marx.

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde

o princípio. **O processo extingue-se no produto.** Seu produto é um valor de uso; **uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma.** O trabalho se unificou com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado (MARX, 1996, p. 300, grifo nosso).

Para que o produto concretizado seja útil é preciso que ele contenha um valor de uso, uma utilidade que atenda a uma necessidade. Nesse sentido, Lukács (1986, p. 37) esclarece-nos que, o valor de uso aponta se os atos valorativos estão corretos ou não; o autor também elucida que os valores apenas tornam consciente a utilidade do valor de uso, a qual “[...] não é um simples resultado de atos subjetivos, valorativos, mas ao contrário, estes se limitam a tornar consciente a utilidade objetiva do valor de uso; é a natureza objetiva do valor de uso que demonstra a correção ou incorreção deles e não o contrário”.

No processo do pôr teleológico, ou na ação orientada a um fim, também está presente a **busca dos meios**, que são, em última instância, as escolhas dos caminhos que levam à efetivação de tal finalidade. Segundo Lukács (1986, p. 8):

[...] a busca tem uma dupla função: de um lado evidenciar aquilo que em si mesmo governa os objetos em questão independente de toda consciência; de outro lado, descobrir neles aquelas novas conexões, aquelas novas possíveis funções que, quando postas em movimento, tornam efetivável o fim teleologicamente posto.

A função da busca dos meios é verificar as qualidades e características (físicas, químicas, anatômicas, dentre outras) dos objetos que podem ser úteis e, também, encontrar novas possibilidades e funções que o objeto possa assumir. Assim, o processo valorativo, também influi na busca dos meios, em especial na identificação daquilo que é benéfico ao atendimento da finalidade.

Vale destacar que, os meios são regulados e determinados pelo fim. Isso significa dizer que, a finalidade orienta a busca dos meios. No entanto, o meio é superior ao fim, pois o objeto/instrumento de trabalho é mais importante do que as satisfações imediatas. Isso porque, enquanto a necessidade passa, o instrumento se conserva e conserva com ele a experiência adquirida, uma vez que nele fica decantado o conhecimento obtido no processo de sua construção (LUKÁCS, 1986).

Mesmo sendo orientada por uma finalidade para atender uma necessidade humana, a busca dos meios pode ser de maneira equivocada. Sobre esse possível equívoco Lukács (1986) comenta:

Se houver erro a respeito deles (nexos causais da realidade) no **processo de busca, sequer podem chegar a ser – em sentido ontológico – postos**; eles continuam a operar de modo natural e a posição teleológica se suprime por si mesma, uma vez que, não sendo realizável, se reduz a um fato de consciência tornada importante diante da natureza (LUKÁCS, 1986, p. 9, grifo nosso).

Caso ocorram falhas, a tentativa de objetivar a finalidade previamente estabelecida pode originar duas situações: ou a finalidade não é concretizada, ou ela é, mas de maneira insatisfatória. Isso se deve ao fato de que, “[...] uma vez que todo objeto natural, todo processo natural tem uma infinidade intensiva de propriedades, de interrelações com o mundo que o circunda, etc. [...]” (LUKÁCS, 1986, p. 9), têm-se um grande campo de possibilidades, ou seja, quanto mais propriedades os objetos possuírem, maior será a oferta de possibilidades na busca dos meios.

Para uma finalidade tornar-se causalidade posta é necessário buscar os meios adequados e, ainda, é preciso que o conhecimento humano sobre a natureza seja suficiente para possibilitar a objetivação da ideia inicial. A esse respeito Lukács (1986, p. 9) exemplifica: “[...] o vôo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até bom tempo depois”, mas não foi possível porque, naquele momento, as condições concretas não estavam dadas. Diante disso, a finalidade se apresenta apenas como um projeto, servindo de conhecimento para o futuro, desde que o mesmo seja transmitido para as futuras gerações.

Ainda sobre a busca dos meios, Lukács (1986, p. 9) afirma que, “[...] o ponto no qual o trabalho se liga ao pensamento científico e ao seu desenvolvimento é, do ponto de vista da ontologia do ser social, exatamente aquele campo por nós designado como busca dos meios”. Ou seja, a busca dos meios está diretamente relacionada à ciência, pois o conhecimento científico, em regra, objetiva conhecer e identificar os meios mais adequados para atender às necessidades humana. Nesse processo de uma correta identificação dos meios, também se faz presente os valores, principalmente no momento em que é necessário julgar aquilo que é útil ou não ao objetivo.

Durante o processo de trabalho, no pôr teleológico, têm-se o **reflexo** que é, “[...] para Lukács, a forma especificamente social da ativa apreensão do real pela consciência, no contexto da busca dos meios” (LESSA, 2012, p. 84). Ele tem um caráter de “não-ser”, ou seja, o reflexo é distinto da realidade, no sentido de que ele não é uma foto idêntica ao objeto, nem mesmo o objeto em si, e sim uma projeção do mesmo na mente humana.

Nas palavras de Lessa (2012, p. 83), “segundo Lukács, do ponto de vista da subjetividade, a atividade de apreensão do real, imprescindível ao pôr teleológico, tem o caráter de reflexo”. Portanto, é por meio do reflexo que o indivíduo percebe a realidade, mas isso não significa a submissão da consciência à realidade.

Cabe destacar que, a subjetividade existe apenas no ser social e está relacionada à abstração ou a capacidade de imaginar os objetos sem estar vendo-os de fato. No entanto, o reflexo de um objeto pode ser diferente do objeto que realmente existe, uma vez que o reflexo pode ser equivocado. Desse engano derivam duas situações possíveis: uma positiva, quando o homem aprende com seus erros e, portanto, não escolhe mais aquela possibilidade que não concretiza sua finalidade; e outra negativa, quando um fenômeno é desconhecido, ele pode ser explicado de forma equivocada. Isso também se aplica aos valores, pois, se sua gênese e função social não são compreendidas, explicações equivocadas podem ser aceitas como corretas.

A propósito “[...] a categoria do reflexo apenas tem existência efetiva como momento da busca dos meios e, portanto, sua gênese e seu desenvolvimento vêm associados à complexa totalidade consubstanciada pelo trabalho” (LESSA, 2012, p. 84). Ou seja, no processo de trabalho o homem se depara com uma gama de possibilidades e, quanto mais desenvolvido for o trabalho, maiores serão as possibilidades. Desse modo, é no ato do trabalho que se escolhe o meio que possui as características que atenderão à finalidade, isso se dará pelo conhecimento prévio (reflexo).

No processo de trabalho também está presente o elemento da **alternativa** que “[...] se consubstancia pela escolha, sempre em algum grau consciente, de uma alternativa entre as muitas de fato possíveis em cada situação concreta, transformando em ato a mera potencialidade” (LESSA, 2012, p. 91). Ou seja, cada alternativa tem **possibilidade** de “ser” (existir enquanto causalidade posta) e de “não ser” (não existir), por isso, para ser objetivada, precisa ser escolhida dentre as demais alternativas que têm potência de ser.

Lukács (1986) afirma que, quando o homem escolhe de um conjunto de alternativas aquela que parece ser mais apropriada aos seus fins ele está deixando outras de lado e isso é escolha de alternativas. De certo, a escolha deve se dar a partir das alternativas existentes, com isso queremos afirmar que, “[...] toda escolha é historicamente determinada” (LESSA, 2012, p. 110), portanto, não é possível escolher uma alternativa que não está concretamente e historicamente posta. Aqui se consubstancia um ponto decisivo na compreensão dos valores existentes sobre certa base econômicas, pois essa gerará um conjunto de valores, dentre os possíveis, que possibilite sua manutenção e reprodução.

Portanto, a escolha, além de estar no campo das possibilidades, acontece “mediante a observação e a experiência, isto é, mediante o reflexo e a sua elaboração na consciência, devem ser identificadas certas propriedades [...] [da alternativa] que a tornam adequada ou inadequada para a atividade pretendida” (LUKÁCS, 1986, p. 17). Assim, é exigido do homem que ele conheça as possibilidades existentes para poder escolher a que melhor irá atender à sua finalidade. Associado à necessidade do conhecimento, para escolher dentre aquilo que é possível, estão os valores atuando no julgamento das possibilidades para optar-se por aquela que melhor atende suas necessidades.

Toda alternativa tem a possibilidade de ser objetivada ou não, portanto, depende de ser ou não escolhida durante o trabalho. Em outros termos:

A possibilidade é tanto a possibilidade do que virá a ser posto como a possibilidade que não será convertida em entidade objetivamente existente. **A escolha prática de uma entre as potencialidades, de uma entre as alternativas, é a mediação que decidirá qual potência será objetivada em ato** (LESSA, 2012, p. 94, grifo nosso).

Como afirmado anteriormente, toda alternativa tem uma **potencialidade** de ser ou não objetivada, ou seja, potência de “ser” ou de “não ser” efetivada, pois dependerá da escolha dentre aquilo que está dentre as possibilidades, tendo por finalidade última atender uma necessidade do homem, mas, para realizar tal escolha, é necessário conhecer parte dos nexos causais. Conforme afirma Lessa (2012, p. 94), a potência em Lukács “[...] é a potência do ser e do não-ser: todo ato de trabalho exhibe, de modo ineliminável, um caráter de alternativa. Ele é sempre a atualização de uma possibilidade e a não-atualização de outras igualmente possíveis”.

No processo de trabalho também se encontra a **avaliação**, uma vez que, é necessário avaliar os meios para verificar se estes estão atendendo ou não à finalidade preestabelecida. Se durante o trabalho, mediante uma avaliação, o homem perceber que uma de suas escolhas não foi adequada, pode escolher outra que melhor atenda a sua necessidade. No fim do trabalho, com a objetivação, também ocorre uma avaliação, tanto do processo num todo, como do resultado final desse processo.

Apesar de sua conexão com os elementos do trabalho, há um momento específico do processo de trabalho, a escolha de alternativas, em que estão presentes os **valores e os processos valorativos**. De antemão, entende-se que:

Os valores são qualidades objetivas potencialmente presentes no ser-precisamente-assim³⁶ existente, potencialidade que apenas pode se atualizar no interior da relação teleologia/causalidade. Portanto, **os valores nem são puramente subjetivos nem decorrências diretas da materialidade dos objetos, mas uma dimensão ontológica puramente social, inexistente na natureza, e que corresponde a um elemento essencial – certamente não único - da nova objetividade que consubstancia o mundo dos homens.** A essência dos valores para o mundo dos homens está em que sem eles não há atos teleologicamente postos, ou seja, sem eles não há ser social (LESSA, 2012, p. 120, grifo nosso).

Na compreensão de Lessa (2012), os valores só podem vir a existir de fato mediante uma conexão com a causalidade, ou seja, por meio do processo de trabalho. E, ainda, com o desenvolvimento da sociedade eles podem se converter em relações sociais objetivas. Isso significa dizer que, na relação entre os homens, a fim de produzir suas condições de existência, os valores tomam uma proporção efetiva por meio da articulação entre causalidade (materialidade) e teleologia (ação consciente).

Assim, os valores pertencem exclusivamente ao ser social e são históricos e socialmente determinados. E, ainda, dizem respeito àquilo que existe concretamente, ou seja, são determinados pela materialidade (trabalho) e são influenciados pela subjetividade no sentido de expressarem uma escolha influenciada por uma visão de mundo. Dessa perspectiva, os valores possuem sua gênese no processo teleológico (trabalho), mais especificamente, na escolha do que é útil ou não à finalidade (necessidade humana).

Portanto, **no que se refere à gênese ontológica do valor, devemos partir do fato de que, no trabalho como produção de valor de uso (bens), a alternativa do que é útil ou inútil para a satisfação das necessidades entra como um elemento ativo do ser social.** Por isso, quando abordamos o problema da objetividade do valor, percebemos imediatamente que nele está contida uma aprovação da posição teleológica correta, ou, melhor dizendo: a correção da posição teleológica – tendo como pressuposto sua atuação correta – significa que o respectivo valor foi realizado corretamente (LUKÁCS, 1986, p. 39, grifo nosso).

Em linhas gerais, é a categoria da alternativa que articula a totalidade das *práxis* sociais com os valores, pois “é ela que, como elemento ineliminável de essência do pôr teleológico, funda a necessidade da distinção entre o útil e o inútil para uma dada objetivação, e tal distinção é o fundamento último da gênese e do desenvolvimento dos valores” (LESSA, 2012, p. 113). Neste sentido, durante o processo de escolha da alternativa haverá um

³⁶ Ser-precisamente-assim diz respeito ao ser social como ele é realmente, em sua forma mais verdadeira e original.

juízo de valor, um processo valorativo, para verificar qual delas atende ou não à finalidade. Em última instância, a objetivação significa a realização objetiva dos valores.

Na objetivação encontramos também a função social dos valores, a de atuarem na determinação daquilo que é útil ou não à satisfação das necessidades, daquilo que atendeu ou não à finalidade estabelecida.

A escolha de qual necessidade é a mais urgente, e de qual possibilidade é a melhor, requer os processos valorativos que possibilitam a comparação entre as necessidades e entre as possibilidades: esse é o fundamento da gênese dos valores, desde os mais simples, como útil/inútil, até os mais elevados, como ético e não ético (LESSA, 2015, p. 16).

Para melhor compreender os valores, Lessa (2012) explica que, no processo de ideação Lukács faz uma diferenciação entre o dever-ser³⁷ e valor, categorias essas que não se confundem. Nesse sentido, é a função social assumida pela ideação, que definirá se ela é dever-ser ou valor. Isso porque, o valor atua na determinação da finalidade, já o dever-ser aparece como agente regulador para a posição do fim. Portanto,

[...] não é o conteúdo gnosiológico³⁸ que determina se uma ideação é dever-ser ou valor, mas sua função no fluxo de cada ato. Se a ideação age no sentido de regular as ações necessárias à realização de um fim, é antes dever-ser que valor. **Se, por sua vez, atua na determinação da finalidade última e na valoração do produto, é antes valor que dever-ser. Sublinhemos: é a função social da ideação, e não seu conteúdo gnosiológico, que determina ser ela dever-ser ou valor** (LESSA, 2012, p. 114, grifos nossos).

Somam-se a essa compreensão da gênese e função social dos valores a afirmação de Lukács (1986, p. 36) de que “sem dúvida nenhuma, não é possível abstrair o valor diretamente a partir das propriedades naturais de um objeto”, mas sem estas propriedades sua mútua relação com a objetividade das *práxis* sociais os valores não existiriam. Isso porque, eles não são qualidades dos objetos nem são frutos de uma pulsão subjetiva.

Os valores não estão nas características dos objetos, porque em uma forma de socialização diferente ou com o passar do tempo, pode acontecer que um objeto não seja mais útil para os homens como foi em outrora. Por exemplo, antes do invento da energia elétrica,

³⁷ Dever-ser é uma possibilidade, algo que tem uma potência de vir a ser uma objetivação, mas depende da escolha realizada, que no processo de trabalho deverá ser aquela que melhor atende a finalidade.

³⁸ Lukács entende por gnosiológico o estudo que busca conhecer o objeto a partir das causas naturais. Tonet (2013) esclarece que, a abordagem gnosiológica vê o sujeito como o polo regente do conhecimento, ao contrário da ontologia que é a apreensão das determinações mais gerais e essenciais que existem e coloca a prioridade no objeto analisado.

no início do século XIX, a função de acendedor de lampião era muito importante para as cidades, algumas pessoas eram responsáveis por acender os lampiões que ficavam em pontos estratégicos nos lugares públicos. Atualmente, essa função já não é mais útil, e isso não é devido às características físico-químicas da matéria, mas, pelo fato de que, com a energia elétrica foi possível iluminar os lugares públicos utilizando-se de meios mais eficientes³⁹.

O fato dos valores serem históricos e sociais faz com que eles expressem a maneira de produzir a vida (trabalho) e o desenvolvimento de uma sociedade. Devido a isso, o caráter universal do trabalho, a utilidade dos objetos e o valor à eles atribuídos não dizem respeito a um indivíduo isolado e sim ao gênero humano. Desse modo, os valores expressam os determinantes sociais de sua época, pois, “os valores universais, assim como a própria universalidade humana, são relações sociais reais que atuam objetivamente sobre a reprodução social [...]” (LESSSA, 2015, p.14).

O valor não é puramente subjetividade, nem objetividade, Lukács (1986) sublinha que, este apresenta um caráter de “sócio-ontológico” de “se... então”. O que significa dizer que, um objeto terá valor se ele atender à sua função, ou seja, um objeto construído só irá servir corretamente e da melhor maneira se satisfazer a necessidade. Portanto, o valor tem a função de fornece o critério para verificar se a escolha das alternativas foi adequada, válida e correta.

Lessa (2012, p. 140), apoiando-se nos estudos realizados por Lukács, afirma que, “se a fundação ontológica dos valores está no ineliminável caráter de alternativa do trabalho, não menos verdadeiro é que, na gênese de cada valor e processo valorativo, permeiam outras mediações que não são em si redutíveis ao trabalho enquanto tal”. Isso nos permite compreender que, a gênese histórica de cada valor está na esfera da reprodução social. Isso significa que, os valores também realizam uma mediação entre continuidade e ruptura do desenvolvimento das capacidades humanas.

Diante do exposto, verifica-se que, em sentido ontológico, a função social do valor é atuar emitindo juízo sobre a finalidade última de dada objetivação, se ela será útil, ou não, no que se refere ao atendimento de uma necessidade humana. Assim, no pôr teleológico, mais especificamente na escolha de alternativas, há um processo valorativo que atribui um julgamento classificando algo como bom ou ruim, útil ou inútil, satisfaz ou não satisfaz, correto ou errado, verdadeiro ou falso, adequado ou inadequado, dentre outras valorações.

³⁹ Esse processo, de modificação nas funções sociais, deve-se em parte ao desenvolvimento das forças produtivas que proporcionam empregar os conhecimentos técnicos e científicos a fim de diminuir o tempo de trabalho aumentando a produtividade. Na sociedade capitalista esse desenvolvimento das forças produtivas tem a finalidade de diminuir o tempo de produção unitário de uma mercadoria para acumular mais-valia que os concorrentes; e não liberar, em parte, o homem do processo de trabalho para dedicar tempo a outras atividades.

Apesar de a gênese dos valores estar localizada na escolha da alternativa, na função social de qualificar, julgar o que é útil, ou não, o processo valorativo, em si, está presente em todo processo teleológico (trabalho), desde a escolha de qual a necessidade será atendida primeiro até a avaliação final para verificar se a objetivação satisfaz ou não o objetivo inicial e a finalidade previamente estabelecida. Dessa perspectiva, Lessa (2012, p. 138) explica a função e lugar ontológico dos valores: “[...] eles surgem e cumprem sua função social ao intervir no processo de escolha entre alternativas, parte fundamental da constituição de toda posição teleológica”.

Segundo Costa (2012, p. 34), “na práxis humano-social, ao objetivar um novo objeto o sujeito se exterioriza, expressa, ao mesmo tempo, a sua interioridade de sujeito criador [...]”. Com isso, certamente a individualidade do sujeito interfere no processo de trabalho, realizando um julgamento de valor, de modo a melhor conduzir o intercâmbio com a natureza.

Ao modificar a natureza o homem modifica a si mesmo, pois “[...] o trabalho modifica, por sua própria natureza, também a natureza do homem que o realiza” (LUKÁCS, 1986, p. 49) e, por isso, cria necessidades e depois de satisfazê-las, surgem outras novas, uma vez que: “[...] o trabalho, na medida em que se vai desenvolvendo, introduz séries inteiras de mediações entre o homem e o fim imediato [...]” (LUKÁCS, 1986, p. 48). Com isso, a utilidade e os valores mudam com o tempo, sempre acompanhando a complexificação do processo de trabalho.

Além de modificar a singularidade daquele que trabalha a atividade do trabalho também causa alterações no gênero humano, pois “[...] ao produzir novos conhecimentos e novas habilidades, a reprodução social se desdobra de tal modo que tais conhecimentos e habilidades [...] tendam a se generalizar por todos os membros da sociedade” (LESSA, 2015, p.12).

Nesse sentido, cada ato singular se articula com a totalidade social, pois toda ação individual expressa elementos, historicamente determinados, da generalidade humana. Essa relação entre indivíduo e gênero é uma condição para a reprodução humana e independe da consciência dos indivíduos. Disso podemos concluir que, os valores singulares se elevam à esfera universal, do mesmo modo que são influenciados pela generalidade humana.

Portanto, no processo de trabalho, ao objetivar algo, além de modificar a causalidade natural, o homem modifica a si mesmo, uma vez que o “ente” objetivado realiza uma ação de retorno sobre seu criador e sobre a totalidade social. O retorno da objetivação sobre o indivíduo consiste no movimento dialético de constante ação e reação da atuação social. Segundo Lukács (1986), esse retorno se dá de duas maneiras denominadas por ele de

exteriorização (*Entäusserung*) e **alienação** (*Entfremdung*)⁴⁰. Nas palavras de Lessa (2012, p. 122), “o que os distingue é ser a alienação uma ação que reproduz a desumanidade socialmente posta, enquanto a exteriorização é o movimento de autoconstrução do gênero humano”.

Sendo assim, todo ente objetivado agirá sobre aquele que o objetivou, modificando a própria constituição do ser social. No entanto, esse retorno pode ser positivo (exteriorização), porque impulsiona o desenvolvimento das potencialidades verdadeiramente humanas; ou negativo (alienação), quando obstaculiza esse desenvolvimento.

Para Lukács, a exteriorização, enquanto efeito sobre o sujeito da objetivação, exibe uma acepção essencialmente positiva: é um momento ineliminável do processo de individuação e, por essa mediação, do desenvolvimento humano-genérico. Como componente ontológico essencial ao devir-humano dos homens, **a exteriorização é um momento universal do trabalho; toda objetivação implica a exteriorização do sujeito**. Ou, em outras palavras, o homem, ao agir no dia-a-dia, concomitantemente se constrói enquanto individualidade e contribui para a reprodução da sociedade à qual pertence – e, ao fazê-lo, recebe as consequências de suas ações (LESSA, 2012, p. 123, grifo nosso).

Nesses termos, independente de vontade e de ter ou não consciência, toda ação humana traz consequências a quem as realizou e isso pode se dar em dois sentidos: positivo ou negativo. Certamente, esse retorno da objetivação sobre o homem está relacionado à forma na qual o trabalho está organizado socialmente, isso porque, também dependem das condições concretas postas. Em outras palavras, o retorno da ação humana está vinculado à materialidade, se ela proporciona ou impede a autoconstrução humana.

Os elementos tratados até o momento referem-se ao processo de trabalho, desde sua ideação até a objetivação. Lukács (1986) denominou esse processo de “posições teleológicas primárias”, no qual o homem transforma o meio para suprir suas necessidades, o que diz respeito à relação do homem com a natureza. Partindo da compreensão de que o homem é parte integrante da natureza, mas diferencia-se dela ao ser regido predominantemente por leis

⁴⁰ Evidentemente Marx também tratou do trabalho em sentido ontológico, no entanto, ele o descreveu como uma terminologia unitária. Enquanto que Lukács desmembrou, apenas em sentido terminológico, o trabalho em objetivação e exteriorização que apesar de o autor considera-los dois momentos inseparáveis os analisou individualmente para melhor compreendê-los. Esse fato em nada diminui a aproximação da análise, de ambos os pensadores, sobre a categoria trabalho. Sobre essa divisão terminológica Lessa (2012, p. 125) esclarece-nos que, “em Lukács, objetivação e exteriorização se distinguem enquanto momento de uma processualidade em-si unitária: o trabalho. A objetivação corresponde ao momento de transformação teleologicamente orientada do real, e a exteriorização ao momento da ação de retorno da objetivação e do objetivado sobre o indivíduo agente”.

sociais, Lukács emprega a terminologia “posições teleológicas secundárias” para tratar da relação entre os homens.

Nesse sentido, as posições teleológicas secundárias, se caracterizam pela ação do homem sobre a consciência de outro, os valores e a educação são exemplos dessa relação. Em linhas gerais, as teleologias secundárias têm “[...] como função regular melhor a reprodução social” (LUKÁCS, 1986, p. 43). No que se refere aos valores, independente do viés adotado na formação de consciências, eles sempre terão uma dependência ontológica da base material, do trabalho. No entanto, é possível propagar um discurso que redefina o viés dos valores propalados socialmente a fim de regular a reprodução social sem alterar a base material. Isso porque, a redefinição ocorre apenas em nível estratégico de ação sobre a consciência, a finalidade permanece inalterada.

Se a gênese dos valores está na ação teleologicamente orientada a uma finalidade, a forma de organizar socialmente o trabalho vai interferir diretamente na constituição e função dos valores. Em consequência, por serem determinados histórica e socialmente, os valores não serão sempre os mesmos.

Uma vez que os valores se originam do trabalho e sua função social está diretamente vinculada a ele, para compreender os valores do neoliberalismo ortodoxo e da Terceira Via como constituídos e constituintes da produção capitalista, é necessário compreendê-los a partir do modo como o trabalho se organiza nessa sociedade.

Partindo da compreensão da gênese e função social dos valores em sentido abstrato, consideramos que a forma na qual o trabalho está socialmente organizado interfere diretamente nos valores que constituem dada sociedade, por isso, no próximo item, analisaremos os fundamentos do trabalho sobre a base econômica do capital.

2.2 Fundamentos do trabalho sobre a base econômica⁴¹ capitalista e os valores que dele resultam

Nesse item trataremos do trabalho, a partir das relações sociais estabelecidas sobre a base econômica capitalista, a fim de compreender os valores que emanam dessa organização, bem como sua redefinição. Inicialmente trataremos do trabalho no capital, em seguida, abordaremos especificamente a problemática dos valores no capital.

⁴¹ Lukács (1986, p. 41) esclarece que “a práxis econômica é obra dos homens – através de atos alternativos, - no entanto, sua totalidade forma um complexo dinâmico objetivo, cujas leis, ultrapassando a vontade de cada homem singular, se lhe opõe como sua realidade social objetiva [...]”. Ou seja, a base econômica de dada sociedade, é uma alternativa escolhida pelo homem, é ainda, o conjunto de relações que possui leis que mesmo sendo criadas pelo homem não são totalmente dominadas por ele devido a sua complexidade.

Em nossa análise, partimos do pressuposto de que “[...] o ser social é radicalmente histórico e social. Isto significa que o ser social é, em sua integral totalidade, o resultado de um processo que tem no trabalho o seu ato originário [...]” (TONET, 2007, p. 16). Em outros termos, as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos são, em última instância, determinações do trabalho. Nesse sentido, “a produção de idéias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2005, p. 51).

Isso implica que, a análise da problemática dos valores se pauta na perspectiva de que “o que eles [os homens] são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o *modo* como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2005, p. 45, grifos dos autores). Por isso, os valores adotados por uma sociedade são, em última instância, determinados pelas relações materiais da produção independente da caracterização que a eles é dada.

Pressupõe-se, também, que a organização do trabalho ao longo do tempo passou por profundas transformações, pois “cada modo de produção que a sociedade conheceu [...] apresentou peculiaridades que o distinguiram dos demais” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 72). Em consequência, alteraram-se também as demais *práxis* sociais, uma vez, que estas têm uma dependência ontológica do trabalho.

O trabalho sobre a base econômica do capital se originou na metade do século XVI por meio do processo de produção manufatureiro, que se organizava de duas formas, uma era a cooperação⁴², onde um capitalista, dono dos meios de produção, reunia em um mesmo local, trabalhadores que realizavam apenas uma pequena parcela de todo o processo produtivo, e a outra era a cooperação simples, na qual um capitalista reunia trabalhadores em um mesmo local para produzirem um produto por inteiro (MARX, 2013). O parcelamento das tarefas na produção gerou ferramentas cada vez mais especializadas, possibilitando a criação da máquina-ferramenta⁴³, um mecanismo ou mecânica associada à ferramenta de trabalho. O desenvolvimento tecnológico e científico possibilitou a criação de máquinas cada vez mais

⁴² Segundo Marx (2013, p. 400) “a forma de trabalho dentro da qual muitos indivíduos trabalham de modo planejado uns ao lado dos outros e em conjunto, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes porém conexos chama-se cooperação”.

⁴³ Marx (2013, p. 447) esclarece que: “[...] se examinarmos mais detalhadamente a máquina-ferramenta, ou máquina de trabalho propriamente dita, nela reencontramos, no fim das contas, ainda que frequentemente sob forma muito modificada, os aparelhos e ferramentas usados pelo artesão e pelo trabalhador da manufatura, porém não como ferramentas do homem, mas ferramentas de um mecanismo ou mecânicas”.

complexas que ocasionaram a perda do controle da produção pelo trabalhador, exigindo menos de sua composição corporal⁴⁴.

Para garantir a ascensão e manutenção das novas relações do modo de produção, que se firmavam cada vez mais como dominante, era necessário mais do que a simples aceitação pelos trabalhadores em desempenhar sua função na produção em troca de um valor⁴⁵ correspondente aos itens de sua sobrevivência. Era necessário, desenvolver na classe trabalhadora a aceitação das novas condições de vida que lhes eram impostas. Por isso,

Não basta que as condições de trabalho apareçam num polo como capital e no outro como pessoas que não têm nada para vender, a não ser sua força de trabalho⁴⁶. Tampouco basta obrigá-las a se venderem voluntariamente. No evoluir da produção capitalista desenvolve-se **uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábitos, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais por si mesmas** (MARX, 2013, p. 808, grifos nossos).

Para que a base econômica capitalista pudesse se firmar, se fez necessário ocultar que “não existe nenhum problema humano que não seja, em última análise, originado e, no seu íntimo mais profundo, determinado pela práxis real da vida da sociedade” (LUKÁCS, 1986, p. 43). Por isso, com a finalidade de promover a reprodução do processo produtivo e a submissão da classe trabalhadora à relação de exploração, era preciso por um lado, produzir ideias compatíveis com os interesses do capital e, por outro, levar a classe trabalhadora a incorporar os costumes, a cultura e a disciplina próprios dessa relação. Nesses termos Marx e Engels (2005, pg. 78) esclarecem-nos que:

As idéias [*Gedanken*] da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que seja a ela submetidas, ao mesmo tempo, as idéias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual. As idéias dominantes, são pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são essas relações materiais dominantes compreendidas sob a

⁴⁴ Sobre o emprego da maquinaria na produção e suas consequências, Marx (2013, p. 468) esclarece: “à medida que torna prescindível a força muscular, a maquinaria converte-se no meio de utilizar trabalhadores com pouca força muscular ou desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria!”.

⁴⁵ O valor de uma mercadoria é segundo Marx (1996, p. 305) um *quantum* de “[...] tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção [...]”, ou seja, valor é tempo. Com isso o valor de uma mercadoria é estabelecido a partir do tempo médio socialmente necessário para produzi-la.

⁴⁶ Para Marx (1996, p. 285) “por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie”.

forma de idéias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam uma classe em classe dominante; são dessa forma, as idéias de sua dominação. Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe e determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda a sua amplitude e, como consequência, também dominam como pensadores, como produtores de idéias, que controlam a produção e a distribuição das idéias de sua época, é que suas idéias sejam, por conseguinte, as idéias dominantes de um tempo.

Com a ascensão das relações de produção capitalista, a classe dominante, além de produzir as ideias dominantes, também elevam os valores individuais de sua classe a um patamar universal. Nesses termos, com a “[...] peculiar individualidade burguesa que concebe a si própria como mônada e considera a totalidade social o instrumento para sua acumulação privada, o papel dos valores na individuação passa por uma elevação qualitativa” (LESSA, 2012, p. 132).

Com o advento da sociedade capitalista, marcada predominantemente pela relação entre os homens mediada pelas mercadorias⁴⁷, os valores da burguesia se elevam, por compreenderem que “o indivíduo é tudo, e a totalidade social, apenas a possibilidade de lucros” (LESSA, 2015, p. 18). Essa compreensão só é possível porque o individualismo é parte constituinte das relações sociais, nas quais a produção é coletiva e a apropriação é individual. A elevação dos valores de uma classe social sobre as demais é uma escolha realizada histórica e socialmente, dentre aquelas possíveis, pois,

[...] ou os valores impulsionam as individualidades a posições teleológicas mais mediadas socialmente, mais genéricas, valorizando positivamente as reais exigências postas pelo desenvolvimento da humanidade enquanto gênero, ou, pelo contrário, estimula a adoção de alternativas centradas na particularidade da individualidade que se compreende como mônada (LESSA, 2012, p. 132).

Com essa afirmação queremos elucidar que, as relações estabelecidas na sociedade capitalista, bem como os valores, que emanam dessa sociabilidade e, que em última instância, atuam na escolha das alternativas, são construções humanas, ou seja, são resultantes de uma escolha dentre aquilo que é possível. Sendo que, nas posições teleológicas, é possível optar por alternativas que atendem as necessidades do gênero humano, gerando seu

⁴⁷ Entende-se que “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção” (MARX, 1996, p. 165).

desenvolvimento, assim como é possível, escolher alternativas direcionadas às particularidades de uma classe social.

É certo que constantemente os indivíduos têm que optar por alternativas que atendam as necessidades particulares ou as do gênero humano. No entanto, as alternativas possíveis estão relacionadas ao desenvolvimento histórico e social do gênero humano, a esse respeito Lukács (1986, p. 42) adverte-nos que, no trabalho e na *práxis* econômica,

[...] as alternativas são orientadas para valores que não constituem de modo nenhum resultados, síntese, etc, dos valores subjetivos singulares, mas, ao contrário, é sua objetividade no interior do ser social que estabelece se são certas ou erradas as posições alternativas orientadas para o valor.

Dessa perspectiva, observamos que, no antagonismo entre as classes, sociais a burguesia tenta firmar seus interesses por meio de valores que se elevam e se colocam na posição de universal, como se fossem pertencentes às demais classes sociais. Por isso, desde sua origem **“era interessante para a burguesia uma renovação de valores, de forma que estes representassem melhor seus interesses que os até então vigentes [...]** Os valores por elas assumidos representavam interesses concretos, que era conveniente defender” (ANDERY *et al*, p. 176, 1996, grifo nosso).

Desse modo, em meados do século XVIII e fim do século XIX,

[...] a sociedade capitalista se define, deixando explícitas as suas condições, sendo que a mais latente e potencialmente explosiva era a apropriação privada da produção social da riqueza por uma minoria detentora dos meios e instrumentos fundamentais de produção e, como consequência, a miséria para a maior parte da população, ou seja, para aqueles que só possuíam a força de trabalho como única mercadoria a ser trocada (MELLO, 2009, p. 106).

O sistema de produção capitalista se constitui essencialmente por duas classes sociais de interesses distintos e por classes intermediárias. Em um dos extremos tem-se o proprietário dos meios de produção, o capitalista que emprega os trabalhadores. Em outro, tem-se os trabalhadores livres, possuidores apenas de sua força de trabalho que a vendem por um *quantum* de tempo para obter em troca os itens de sua sobrevivência⁴⁸.

⁴⁸ Sobre o tempo necessário para o trabalhador produzir seu valor Marx explica: **“Para sua manutenção, o indivíduo vivo necessita de certa quantidade de meios de subsistência.** Assim, o tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência, ou, dito de outro modo, o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor” (MARX, 2013, p. 245, grifo nosso).

Na relação estabelecida, entre as classes, os trabalhadores vendem sua força de trabalho⁴⁹ por um tempo (jornada de trabalho) destinado à produção de mercadorias. Numa parcela desse tempo, o trabalhador produz o equivalente aos seus meios de subsistência, a esse é dado o nome de **trabalho necessário**; o tempo restante é incorporado pelo capitalista, na forma de mais-valia⁵⁰, que é o valor produzido a mais do que o valor da força de trabalho⁵¹, a esse se denomina de **trabalho excedente** ou mais-trabalho (MARX, 2013).

No entanto, a apropriação do capitalista desse mais-valor produzido pelo trabalhador, não é ilegal, pois os indivíduos são livres para vender sua força de trabalho, e todos são considerados, política e judicialmente, iguais. Por isso, a relação de compra e venda da mercadoria força de trabalho é justa, ou seja, o capitalista a compra por um tempo destinado a produzir mercadorias e é isso que ocorre.

Portanto, a sociedade capitalista, do ponto de vista formal, é justa e igual. Justa porque o capitalista, paga ao trabalhador o equivalente à sua força de trabalho, e igual, porque ambos são proprietários de mercadorias o capitalista dos meios privados da produção, e o trabalhador, da força de trabalho. É justa, também, porque o possuidor da força de trabalho vende sua mercadoria ao capitalista que a compra por um determinado tempo (jornada de trabalho), se o comprasse por inteiro o trabalhador seria um escravo, pois venderia a si mesmo, passando de possuidor de mercadoria (força de trabalho) a uma mercadoria.

Para produzir, o capitalista precisa reunir meios privados de produção, matéria-prima, matéria auxiliar⁵² e força de trabalho, além das instalações físicas - espaço de trabalho - e sua manutenção. No processo de trabalho, o trabalhador transforma a matéria-prima ao utilizar adequadamente os meios de produção e a matéria auxiliar dando origem a um novo produto/mercadoria que pertence ao capitalista.

⁴⁹ Para Marx (1996, p. 285) “por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie”.

⁵⁰ O mais valor (sobrevalor ou mais-valia) diz respeito à produção de “[...] uma mercadoria cujo valor seja maior do que a soma do valor das mercadorias requeridas para sua produção, os meios de produção e a força de trabalho [...]” (MARX, 2013, p. 263), ou seja, no capital, durante a produção de dada mercadoria produz-se um valor a mais do que aquele despendido como gasto na produção. Esse valor excedente é a mais-valia que é apropriada pelo capitalista.

⁵¹ Apesar do ponto de partida para o advento do capital ser a circulação de mercadorias o que move tal forma social não é a produção de mercadorias e sim a do capital. Sendo assim, o que caracteriza a sociedade capitalista é a compra e a venda da mercadoria força de trabalho que gera mais-valia.

⁵² Sobre a matéria auxiliar, Marx (2013, p. 259) explica que “a matéria-prima pode constituir a substância principal de um produto ou tomar parte nele apenas como matéria auxiliar. Esta pode ser consumida pelos meios de trabalho, como o carvão pela máquina a vapor, o óleo pela engrenagem, o feno pelo cavalo, ou ser adicionada à matéria-prima a fim de nela produzir alguma modificação, como o cloro é adicionado ao linho ainda não alvejado, o carvão ao ferro, a tinta à lã, ou pode, ainda, auxiliar na realização do próprio trabalho, como, por exemplo, as matérias utilizadas na iluminação e no aquecimento da oficina de trabalho”.

Nesse processo de trabalho, têm-se a **composição orgânica do capital**: o **capital constante** “[...] parte do capital que se converte em meios de produção, isto é, em matérias-primas, matérias auxiliares e meios de trabalho, não altera sua grandeza de valor no processo de produção” (MARX, 2013, p. 286), e o **capital variável** “[...] a parte do capital constituída de força de trabalho modifica seu valor no processo de produção” (MARX, 2013, p. 286). Ambos, capital constante e variável, têm a potencialidade de assumir suas funções, mas só assumem, quando incrementadas ao processo de trabalho consumando seu valor de uso.

O capital constante (máquina/ferramenta, matéria-prima e matéria auxiliar) apenas transfere seu valor a cada unidade do produto. O cálculo para verificar a transferência do valor unitário é realizado mediante a vida útil de uma máquina, ou seja, em um determinado tempo ela irá produzir certa quantidade de mercadoria. Enquanto que o capital variável se apresenta como uma mercadoria especial, pois é a única que gera mais-valia. Isto porque, no processo de produção, apenas a força de trabalho produz um valor a mais do que aquele correspondente ao seu.

Nesses termos, o que caracteriza o modo de produção capitalista é a acumulação de valor e não de mercadorias. A mais-valia significa mais valor, ou o tempo em que o trabalhador cede gratuitamente ao capitalista. Uma vez que, o objetivo do capitalista é acumular tempo, ele busca maneiras para alcançar tal finalidade, podendo aumentar a jornada de trabalho, obtendo a **mais-valia absoluta**⁵³ ou, em uma relação mais complexa, diminuir, mesmo de modo não intencional, o valor dos meios de subsistência da força de trabalho, alcançando a **mais-valia relativa** (MARX, 2013).

Nessa relação, entre capital constante e capital variável, está presente uma contradição imanente ao capital. Uma vez que, para atender a um de seus objetivos o aumento da produtividade que significa produzir mais unidades de uma mercadoria em menor tempo o capitalista precisa empregar em sua produção o desenvolvimento tecnológico, ou seja, a máquina mais avançada⁵⁴, o que gera a necessidade de dispensar parte dos trabalhadores. Em contrapartida ao empregar a máquina na produção há uma diminuição (absoluta ou relativamente) da força de trabalho, restringe a única fonte de mais valia (a força de trabalho).

⁵³ Em decorrência da busca pela mais-valia absoluta ocorreram inúmeros casos de jornadas exaustivas que degradavam ainda mais o trabalhador, por isso, foi necessário regular e fiscalizar as jornadas de trabalho. Para maiores esclarecimentos consultar o capítulo *A jornada de trabalho* do livro I de *O Capital* de Marx, no qual o autor aborda a avidez pelo prolongamento da jornada de trabalho e da luta pelo estabelecimento legal da jornada normal de trabalho.

⁵⁴ Marx (2013, p. 445) esclarece que a maquinaria no processo da produção capitalista de mercadorias: “Como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. Ela é meio para a produção de mais-valor”.

Como veremos na próxima seção, o sistema capitalista enfrenta períodos de crise, na qual seu núcleo está na relação de contradição entre capital constante e capital variável. Isso porque, na busca incessante pela produtividade emprega-se na produção a maquinaria mais avançada que substitui o trabalho humano. Com isso, diminui-se a quantidade da força de trabalho, no entanto, essa é a única mercadoria que gera ao capitalista a mais-valia, pois, a máquina apenas transfere seu valor ao produto.

Em síntese, o trabalho desenvolvido sobre as bases econômicas do capital é o assalariado, no qual o trabalhador vende sua força de trabalho por um tempo em que produz o equivalente ao seu valor e também um excedente econômico⁵⁵ que é apropriado pelo capitalista. Por isso, não importa ao capitalista qual mercadoria será produzida, alimentos ou bombas atômicas, o que importa é o mais valor, ou seja, o tempo que por ele é apropriado. Com isso, “nessa sociedade, **a relação entre os homens é mediada pela mercadoria e o objetivo é a valorização do capital** através da exploração do trabalho excedente realizado pelo trabalhador livre” (MELLO, 2009, p. 110, grifo nosso).

Ao analisar a organização do trabalho sobre a base econômica do capital, verificamos que a finalidade última das ações teleologicamente orientadas, é a produção de mais-valia alimentando, assim, o ciclo produtivo do capital. Portanto, as alternativas escolhidas socialmente, em regra, não almejam a autoconstrução do gênero humano, decorrendo na obstaculização das potencialidades humanas.

Alcântara (2014) expressa que Lukács, apoiando-se nos estudos de Marx, especialmente nos *Manuscritos econômicos-filosóficos*, de 1844, conclui que a essência da alienação, ou seja, da obstaculização do desenvolvimento do gênero humano, situa-se na antítese entre o desenvolvimento das forças produtivas e dos indivíduos. Isso significa que, ao causar o afastamento das barreiras biológicas, o avanço das forças produtivas desenvolve as capacidades humanas. No entanto, em uma sociedade de classe, como a capitalista, esse primeiro desenvolvimento tem objetivo em si mesmo, ou seja, busca seu autodesenvolvimento, o enriquecimento do capital e não o atendimento às necessidades sociais. Ou seja,

Em vez de produzir individualidades tão ricas quanto as forças produtivas poderiam permitir, a potenciação das capacidades no desenvolver-se das forças produtivas é capaz de rebaixar o desenvolvimento das pessoas a um

⁵⁵ O excedente econômico corresponde à uma parcela da produção do trabalho que excede a quantidade necessária à reprodução daquele que produz, ou seja, um único trabalhador pode produzir objetos que satisfaça suas necessidades e de outros. O excedente econômico não é originário do sistema feudal, ele está presente desde o sistema asiático e escravidão.

nível aquém do efetivo desenvolvimento humano genérico (ALCÂNTARA, 2014, p. 50).

Atualmente, há uma manutenção das relações sociais sob a mesma base econômica do capital, as alterações que ocorreram, desde seu advento, foram em nível estratégico a fim de manter o processo produtivo. Desde a origem do capitalismo o individualismo é predominante nas relações sociais, isso porque é constituinte da sociedade burguesa e exalta os interesses individuais sobre os coletivos (LESSA, 2015). Os interesses e as finalidades imediatas que movem as relações sociais estão fundadas no individualismo, expresso pela personificação do capital, o capitalista, que busca incessantemente o seu crescimento econômico e não realiza escolhas em prol do desenvolvimento do gênero humano. Lessa (2015) esclarece que, em uma sociedade fundada em classes sociais, como a capitalista, a contradição entre o singular e o genérico se apresenta de modo ainda mais enfático, principalmente pela luta entre elas.

A escolha pelos valores meramente particulares “[...] pode rebaixar o conteúdo de sua existência à mesquinhez do universo do *bourgeois* que se contrapõe/sobrepõe à humanidade” (LESSA, 2012, p. 132, grifo do autor). Nas relações capitalistas, a individualidade estreita e mesquinha da burguesia é elevada a um nível superior ao gênero, valorizando seus interesses e vontades próprias. Lukács (1986) considera que, os valores que estão voltados à generalidade humana são autênticos (proporcionam a autoconstrução humana) e aqueles que expressam a singularidade burguesa, são alienados (por obstaculizar a autoconstrução humana).

Nesse processo, o desenvolvimento histórico intensifica as contradições existentes entre o indivíduo e o gênero. Com isso, se faz necessário ampliar as mediações que explicitem as necessidades genéricas e individuais. Essas mediações exigem complexos que atuem entre ambas as esferas (universal e singular), como “[...] a tradição, a moral, os costumes, o direito e a ética” (LESSA, 2015, p. 16) permitindo “aos homens optar entre valores que expressam as necessidades humano-genéricas ou valores que exprimem os interesses apenas particulares de indivíduos ou grupos sociais” (LESSA, 2015, p. 16).

Essa possibilidade de optar entre valores universais ou particulares, faz com que na sociedade capitalista se acirre ainda mais a luta entre as classes sociais. Sua base material, a propriedade privada, expressa a dicotomia entre indivíduo e gênero. Para sustentar essa separação, a classe burguesa busca impor valores que expressam seu interesse particular de manutenção da produção sobre a base econômica do capital e de elevar a extração de mais-valia em detrimento do desejo da classe trabalhadora de libertar-se das amarras do capital.

Considerando que, “[...] o ponto central do processo de transformação interna do homem consiste em chegar a um domínio consciente sobre si mesmo” (LUKÁCS, 1986, p. 49), percebemos que nas relações estabelecidas socialmente pelo capital o indivíduo não tem um domínio efetivo sobre si, pois, está subordinado às leis sociais que controlam desde sua atividade de trabalho até as mais simples e cotidianas, como a alimentação e o afeto. Assim, as transformações humanas internas são comprometidas pelas determinações sociais e econômicas do capital.

Concomitantemente, os valores propalados na sociedade capitalista, serão predominantemente aqueles que coadunam com sua manutenção de modo a garantir também sua reprodução. Para isso, utilizam-se mecanismos que, além de dar consistência, buscam o consenso sobre tais valores, pois, “[...] há valores sociais que, para afirmar-se na sociedade, precisam de um aparato institucional, que pode assumir as formas mais variadas (direito, Estado, religião, etc.) [...]” (LUKÁCS, 1986, p. 47).

Em síntese, no capitalismo o trabalhador produz objetos de utilidade para o outro o que permite que ele não reconheça o produto de seu trabalho, pois este lhe aparece alheio. O que torna o produtor (trabalhador) estranho ao que ele produziu é o fato de a sua força de trabalho ser uma mercadoria que produz mercadorias de propriedade de outros.

Para Tonet (2013a) na “forma histórica concreta do trabalho” a assalariada, ou seja, no capitalismo:

[...] **é o produto que domina o produtor, que estabelece o fim a ser atingido** (a reprodução do próprio capital), que lhe impõe as formas concretas do trabalho, as condições gerais e específicas da produção, o tipo de relações entre os homens e a forma de acesso aos bens produzidos (TONET, 2013a, p. 88, grifo nosso).

A finalidade que orienta o processo de trabalho é a reprodução do capital que passa pela necessidade humana, mas esta não é a fundamental. Isso porque, no capital não importa qual objeto está sendo produzido, nem se este atenderá ou não as necessidades genéricas, mas sim a valorização do capital, a acumulação de valor.

Segundo Marx (1996, p. 199), “[...] os trabalhos privados só atuam, de fato, como membros do trabalho social total por meio das relações que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio dos mesmos, entre os produtores”. Com isso, as relações entre os homens são relações entre mercadorias, entre coisas. Nessa relação há uma subordinação do homem às mercadorias, uma vez que, quando produzidas elas têm uma autonomia sobre seu produtor.

A essa relação de autonomia da mercadoria sobre o trabalhador é denominada por Marx de “o caráter fetichista da mercadoria”. Sobre o fetiche da mercadoria Netto e Braz (2012), esclarecem:

[...] as *relações sociais* dos produtores aparecem como se fossem relações entre mercadorias, como se fossem *relações entre coisas*. A mercadoria passa a ser, então, a portadora e a expressão das relações entre os homens. Na medida em que a troca mercantil é regulada por uma lei que não resulta do controle consciente dos homens sobre a produção (a lei do valor), na medida em que o *movimento das mercadorias* se apresenta independentemente da vontade de cada produtor, opera-se uma inversão: a mercadoria, *criada pelos homens*, aparece como algo que lhes é alheio e os domina; a *criatura* (mercadoria) revela um poder que passa a subordinar o *criador* (homens) (NETTO; BRAZ, 2012, p. 105, grifos do autor).

Tais características fetichistas que a mercadoria, produzida sobre a base econômica do capital assume são produtos das relações sociais capitalista. Marx explica-nos que isso ocorre por que:

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos do trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos (MARX, 1996, p. 198).

A relação entre os homens, mediada por mercadorias, conduz à degradação do ser social, onde o *ter* coisas é valorizado e o *ser* humanamente desenvolvido é desvalorizado. Em decorrência da organicidade do trabalho no capital e todas as relações dele decorridas observa-se a existência de valores (como exemplo, o ter, possuir coisas) que obstaculizam o próprio desenvolvimento humano. No que se refere a possuir propriedades, Marx argumenta:

A propriedade privada faz-nos tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso se o tivermos, portanto, se existir para nós como capital, ou se for imediatamente possuído, comido, bebido, trazido no corpo, habitado por nós, etc., em resumo, [...] **Para o lugar de todos os sentidos físicos e espirituais entrou portanto a simples alienação de todos esses sentidos, o sentido do ter** (MARX, 2012, p. 114, grifo nosso).

O fato de a base econômica ser fundada na valorização do capital e, por isso obstaculizar os valores que interferem na escolha de alternativas orientadas à generalidade humana, faz com que, embora as alternativas que vislumbrem o desenvolvimento do gênero

humano serem possíveis, por influência da base econômica, elas não são escolhidas. Ou seja, a organização social do trabalho no capitalismo tende a optar pelas alternativas que garantam sua manutenção e não o pleno desenvolvimento do gênero humano. Nesses termos, Lessa (2012, p. 143) esclarece-nos que:

[...] a escolha entre valores que conferem forma a uma dada visão de mundo, e que orientam (ou obstaculizam) as alternativas em direção à generalidade humana, mantém uma relação com o desenvolvimento econômico, ou seja, com a potencialização das capacidades humanas em converter a causalidade meramente dada em causalidade posta.

Considerando o estudo do trabalho em sentido abstrato, realizado no item anterior dessa seção, percebe-se que, em regra, no capitalismo o processo de produção de um objeto é realizado para atender às necessidades de outro e não de quem o objetivou. Em consequência a finalidade, a busca dos meios, a escolha de alternativa, a avaliação e o processo de valoração não são estabelecidos, escolhidos e realizados pelo trabalhador que objetiva o objeto. Esses procedimentos são, em regra, estabelecidos por outros. Isso implica no não reconhecimento do resultado do trabalho por aquele que produz.

Assim, o processo de trabalho é direcionado por uma finalidade que não corresponde à do trabalhador, e sim a do capital, ou melhor, à valorização do valor. Desse modo, os valores gerados desse processo de trabalho, em última instância, estão voltados à manutenção do capital. Com isso, “o retorno das objetivações sobre o sujeito humano determinado pela divisão do trabalho responde à necessidade do processo produtivo e tende a equalizar comportamentos conforme as necessidades da produção, da economia etc.” (ALCÂNTARA, 2014, p. 52).

As relações entre os homens, ou ainda, a teleologia secundária “[...] tem como fim primeiro a ação sobre a consciência de outros homens com o fim de induzi-los às posições teleológicas desejadas” (LUKÁCS, 1986, p. 43). Para efetivar essa ação sobre a consciência em uma sociedade de classe, como a capitalista, a classe social possuidora do poder econômico, utiliza-se dos valores para propor visões de mundo, costumes, hábitos e atitudes que garantam sua hegemonia sobre as demais classes. Dessa perspectiva Lessa (2015, p. 37) ao tratar do direito, do costume, da tradição e da moral, afirma que:

Eles são os complexos valorativos mais apropriados para expressar as alternativas que surgem no interior da própria regência do capital, tendo em vista a manutenção da socialidade burguesa. Eles são os complexos valorativos mais apropriados à burguesia e à manutenção da sociedade

capitalista porque atuam no interior da contradição generalidade/particularidade de modo a possibilitar, no cotidiano, a reprodução das sociedades marcadas pela antinomia indivíduo/gênero.

O capitalismo fundamentado na propriedade privada e na relação entre os homens mediada pela mercadoria, faz intensificar a dicotomia, entre gênero e indivíduo, uma vez que, os valores singulares da classe dominante se sobrepõe aos valores universais. Para aliviar essa contradição, a burguesia adota valores associados ao direito, ao costume, a tradição e a moral que buscam harmonizar a dicotomia entre indivíduo e gênero. Nesses termos,

Esta determinação ontológica mais essencial da sociedade burguesa faz dela um solo social incompatível com o pleno desenvolvimento de relações sociais que superam a antinomia indivíduo/gênero. E é esta a razão fundamental de a sociedade burguesa não produzir nenhum sistema ético digno do nome. As teorizações ditas éticas não vão além de pregações morais, bem intencionadas ou não, que advogam mudanças sociais pela alteração dos valores abraçados por cada um de nós (LESSA, 2015, p. 19).

Nesse sentido, por mais sedutor que se apresentem os discursos em prol de valores que aparentemente buscam a autoconstrução do gênero humano, em nada contribuirão com esse objetivo enquanto as bases materiais da produção estiverem fundadas na propriedade privada. Isso porque, os valores são gerados nas relações concretas de vida e não de uma pulsão da subjetividade.

Cabe destacar que, longe de gerar conclusões que desemboquem no determinismo histórico, há uma ressalva a ser feita: o ser social não trabalha apenas na produção direta do capital, ele também realiza inúmeras outras atividades que apesar de estarem subordinadas ao capital possuem uma autonomia relativa do trabalho. E, ainda, lembramos que a todo instante realiza-se escolha de alternativa, avaliação da atividade realizada, escolhe-se o meio que melhor atende uma necessidade e quais valores serão apropriados para atender à finalidade estabelecida. Ou seja, as relações estabelecidas socialmente são geradas a partir de escolhas, portanto, não são anteriormente determinadas.

O processo de produção capitalista é o modelo de trabalho mais complexo que a humanidade já conheceu e, devido a essa complexidade, existem leis imanentes à sua lógica que foge do controle dos homens, por isso, exige-se grande esforço daqueles que buscam reproduzir idealmente e de forma fiel a realidade concreta.

Diante do exposto, evidenciamos que “[...] a conquista e a manutenção do domínio de uma classe sobre outras exige que a classe que quer dominar lance mão não apenas de forças materiais, mas também de forças não materiais (ideias e valores)” (TONET, 2013b, p. 16).

Por isso, explicar o mundo a partir da perspectiva de naturalização das relações de trabalho na base econômica capitalista é fundamental para manter o domínio de uma classe sobre as demais. Essa afirmação também nos permite compreender a importância e necessidade (burguesa) de redefinir valores, uma vez que eles auxiliam na manutenção das relações sociais.

Consideramos que tanto os valores disseminados pelo viés econômico quanto os do viés humanitário não objetivam o desenvolvimento do gênero humano. Embora aqueles aparentemente humanitários deem a impressão de estarem voltados ao desenvolvimento das potencialidades humanas, concretamente não são valores autênticos, ou seja, não objetivam a autoconstrução do gênero humano. No entanto, seu caráter humanitário é necessário para aliviar a contradição entre indivíduo e gênero, uma vez que, esses valores dão a impressão de estarem voltados às questões do gênero humano e não do indivíduo, como realmente são. Isso porque, dessa perspectiva, os valores devem estimular atitudes e comportamentos solidários que beneficie a comunidade do indivíduo.

Na atualidade, para verificar a elevação da particularidade em detrimento do gênero humano, basta atentar-nos para o crescente índice de pessoas que não conseguem suprir necessidades como a alimentação, transporte, moradia e saúde, para concluirmos que não há atendimento às exigências do desenvolvimento do gênero humano. As exigências de maior prioridade são aquelas que atendem aos interesses da classe burguesa, como a manutenção e reprodução do capital.

O desenvolvimento capitalista não é ascendente, pelo contrário. A contradição entre o emprego das forças produtivas e o emprego da força de trabalho gera constantes crises econômicas. Esse fato faz com que em momentos de crises se adote novas estratégias para garantir a manutenção da base econômica do capital. Uma das medidas adotadas, na tentativa de enfrentar as crises, é a redefinição de valores que, em regra, têm por finalidade formar nos indivíduos comportamentos adequados às mudanças econômicas, políticas e sociais.

Nessa seção, inicialmente, buscamos analisar o trabalho em abstrato, a fim de compreendermos a gênese e função social dos valores, bem como sua essência social e histórica. Verificamos que os valores originam-se do pôr teleologicamente orientado, ou seja, do trabalho e que, por isso, a forma como esse se organiza socialmente interfere diretamente nos valores constituintes de uma sociedade.

Posteriormente, buscamos compreender a origem e as relações estabelecidas a partir da base econômica do trabalho capitalista, a fim de entender os valores que constituem essa organização social. Verificamos que os valores podem corresponder à autoconstrução ou à

obstaculização do gênero humano e que, no capital, os que predominam são aqueles voltados aos interesses particulares de uma classe social, a burguesia.

A fim de compreender a redefinição dos valores propalados pelas políticas educacionais a partir da década de 1990, apresentaremos na próxima seção uma análise da inflexão do neoliberalismo ortodoxo para a Terceira Via, no contexto de reestruturação produtiva, pois é nesse período que ocorre a redefinição dos valores de um viés econômico para um viés humanitário.

SEÇÃO III - A REDEFINIÇÃO DOS VALORES NA INFLEXÃO DA POLÍTICA NEOLIBERAL ORTODOXA PARA A TERCEIRA VIA

[...] quanto menos compreendida e atacada a realidade prática desumanizadora, tanto mais forte o discurso dito humanista, crítico, etc. Ou seja, a intensificação do discurso humanista é, na verdade, a contrapartida da incapacidade de compreender e de mudar praticamente a realidade (TONET, 2013a, p. 134).

Conforme abordado na seção anterior, os valores estão estreitamente relacionados à organicidade social do trabalho, uma vez que é nele que situa sua gênese. Portanto, a base material que sustenta a sociedade capitalista apregoa os valores que correspondem à sua lógica de reprodução e que apresentam uma compatibilidade com seus interesses e necessidades.

Nesse sentido, “uma determinada forma de trabalho, ou seja, uma determinada forma de relação que os homens estabelecem entre si na produção é a base insuprimível para toda uma determinada forma de sociabilidade” (TONET, 2013a, p. 89). Nesses termos, as *práxis* sociais, dentre elas, a política, o Estado, a educação, etc. têm uma dependência ontológica do trabalho, ou seja, as relações sociais estabelecidas são, em última instância, determinadas pela base econômica. Os valores expressos na prática social capitalista são defendidos e propalados pelas políticas educacionais nacionais e internacionais com a intenção de adequar os indivíduos e seus comportamentos às reorganizações do sistema produtivo.

Dessa perspectiva, essa seção é dedicada à compreensão da reestruturação produtiva e das mudanças ocorridas no processo de trabalho, que motivaram a adoção do projeto político e econômico orientado pela teoria neoliberal nos anos finais do século XX e iniciais do século XXI, a fim de compreender a inflexão neoliberal para a Terceira Via e os valores propalados por esses projetos políticos e econômicos de reestabelecimento da manutenção do capital.

3.1 O projeto neoliberal ortodoxo e sua inflexão para a Terceira Via

O projeto político neoliberal possui sua gênese no liberalismo clássico de Locke⁵⁶, Adam Smith⁵⁷ e David Ricardo⁵⁸, mas é após os anos de 1970, a partir de uma reorganização

⁵⁶ John Locke (1632-1704) nasceu em Wrington, cidade inglesa, filho de burgueses comerciantes, foi um filósofo e ideólogo do liberalismo. Estudou filosofia, medicina e ciências naturais na universidade de Oxford,

em seus pressupostos, que ganha maior ênfase em nível mundial e passa a ser a política adequada aos anseios da produção capitalista da época.

A fim de adequar a política aos ajustes ocorridos no processo de trabalho o neoliberalismo resgata pensamentos liberais clássicos a fim de garantir elevadas taxas de produtividade, por meio da redefinição do papel do Estado, da organização econômica e da formação do indivíduo correspondente à produção capitalista daquele contexto.

Na perspectiva de John Locke, importante filósofo inglês do século XVII, todos tinham direitos naturais à liberdade, à vida e à propriedade. Locke defendia o estabelecimento de um contrato entre os homens, caracterizado por um pacto social que auxiliaria na união de força coletiva para preservar a vida, e reprimir a violação desses direitos, tidos como naturais. Para ele esse pacto estabeleceria uma harmonia social, pois as leis seriam construídas diante o consentimento de todos (LOCKE, 1978).

Para Adam Smith, filósofo e economista britânico do século XVIII, a riqueza de uma nação estava relacionada à produtividade do trabalho atingida pela divisão da tarefa do trabalho. Segundo ele, as atividades do comércio estimulam a fragmentação da atividade de trabalho e, assim, todos ganham ao se beneficiarem do aumento da produtividade. A tese central do liberalismo econômico, concebida por Smith (1979), era a de que a riqueza resultava da atuação de cada indivíduo. Assim, cada um deve ser deixado aos seus próprios cuidados, uma vez que, este é o mais apto e capaz de cuidar de si mesmo. O autor defendia a iniciativa privada para que cada um agisse por si mesmo, com pouca ou nenhuma interferência do Estado, fomentando a livre iniciativa, a livre concorrência e o individualismo. Essa tese transferida para o campo econômico, apregoava que a existência de uma “mão invisível” do mercado faria com que os interesses individuais gerassem benefícios para todos. A partir dessa perspectiva, Smith faz crítica à regulamentação que cria privilégios para poucos impedindo que cada um cuide de seus interesses.

onde, mais tarde, ministrou aulas; em 1696, durante o governo do rei Willian III de Orange foi ministro do comércio. Locke valorizava a empiria como fonte de conhecimento, com isso, suas obras eram sistematizadas mediante a empiria (LOCKE, 1978).

⁵⁷ Adam Smith (1723-1790) nasceu em Kirkcaldy na Escócia, foi professor de lógica e filosofia moral na Universidade de Glasgow. Em 1776 pulicou sua maior obra *Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*. Smith é um liberal que desenvolveu suas teses de acordo com os interesses dos capitalistas. Para o autor existia uma mão invisível que fazia com que a luta pelos interesses individuais trouxesse benefícios para todos (SMITH, 1974).

⁵⁸ David Ricardo (1772-1823) nasceu em Londres, e trabalhou operando a Bolsa de Valores onde pôde reunir uma fortuna e assim se dedicar aos estudos. Ricardo foi fortemente influenciado por Adam Smith e em 1817 publicou sua obra mais importante *Os Princípios de Economia Política e da Tributação*. E, durante a Revolução Industrial se posicionou ao lado da burguesia industrial.

David Ricardo, economista e político britânico do século XVIII, construiu suas análises econômicas sobre a teoria da repartição, na qual assegurava que os altos preços das mercadorias geravam altos salários que, por sua vez, diminuía os lucros. Ou seja, na sua concepção, o preço elevado limita a acumulação e a atividade econômica. Para ele, apenas os lucros geravam a acumulação do capital, por isso, a economia se encaminharia, inevitavelmente, a um “estado estacionário”, o qual interromperia a acumulação do capital e o crescimento populacional. Ricardo defendia uma teoria do crescimento, na qual a elevação da taxa de lucro ocasionaria um crescimento econômico, que, por sua vez, permitiria criar uma poupança visando o investimento. Nesses termos, o desenvolvimento econômico seria garantido por meio do aumento do emprego e da melhoria das técnicas de produção (RICARDO, 1979).

Alguns dos pressupostos defendidos por esses teóricos liberais, no contexto de desenvolvimento do sistema capitalista, como direito à propriedade privada, exaltação da liberdade e individualismo como valor radical, foram resgatados pelo neoliberalismo ortodoxo⁵⁹. As ideias neoliberais surgem no contexto pós Segunda Guerra Mundial, mas só a partir de 1970, no contexto de uma crise mundial do capital, ganhou destaque.

Em um contexto anterior, após a Primeira Guerra Mundial (1917) até meados da década de 1970, a organização da produção pautava-se nas ideias de Frederick Taylor (1856-1915)⁶⁰, apresentadas na obra *Princípios da Administração Científica*, publicada em 1911, na qual descrevia maneiras de aumentar a produtividade do trabalho por meio “[...] da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento” (HARVEY, 2012, p. 121).

Nesse período, o processo de produção também foi influenciado pelas inovações tecnológicas e organizacionais do fordismo, um modelo produtivo, planejado pelo dono de fábrica Henry Ford (1863-1947)⁶¹, caracterizado pela produção em massa de mercadorias

⁵⁹ Apesar de se constituir em um projeto de nível global, o neoliberalismo não foi implantado de modo homogêneo e, também, não foi executado no mesmo momento pelas nações que o adotou (MORAES, 2001; HARVEY, 2013).

⁶⁰ Frederick Winslow Taylor nasceu na Filadélfia em uma família de classe média; aos dezoito anos de idade obrigou-se a deixar os estudos para trabalhar em uma oficina mecânica, aos vinte e dois passou a trabalhar como operário e daí em diante assumiu cargos de chefia na produção. Em 1885 formou-se em Engenharia pelo *Stevens Institute*, aos vinte e três anos, trabalhando como capataz de fábrica, aplicou processos científicos que aligeiravam a produção. A partir das experiências na fábrica, Taylor desenvolveu suas pesquisas e inventos que auxiliaram a produção. Taylor é considerado o pai da organização científica do trabalho ao contribuir com o desenvolvimento industrial do século XX (TAYLOR, 1990).

⁶¹ Para Ford os homens nasciam condicionados por aptidões físicas que os enquadrariam em uma atividade social, por isso, assevera que “não há maior absurdo do que pretender a igualdade entre os homens. A natureza

construídas em uma linha de montagem. Esse método, conhecido como fordismo, fez com que se elevassem os ganhos produtivos de modo nunca visto antes.

Em linhas gerais, a finalidade das organizações produtivas, fundamentadas nos princípios do taylorismo-fordismo, era administrar o capital de modo a aumentar a taxa de lucro. Para isso, buscava-se aumentar a produção diminuindo o tempo desperdiçado, por meio do parcelamento das tarefas e da padronização e controle dos movimentos dos trabalhadores.

Aliado ao modelo produtivo taylorismo-fordismo, o keynesianismo foi adotado como modelo de atuação estatal, com o propósito de evitar a profunda crise econômica e social. Isso porque, “a crise de 1929⁶² evidenciou para os dirigentes mais lúcidos da burguesia dos países imperialistas a necessidade de formas de intervenção do Estado na economia capitalista” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 205).

A política de intervenção estatal na economia foi defendida principalmente pelo economista britânico e social democrata John Maynard Keynes (1833-1946). Em sua obra *Teoria geral do emprego, do juro e do dinheiro*, publicada em 1936, contrariamente às proposições liberais, argumenta em favor da intervenção estatal, substituindo a “mão invisível”, defendida por Adam Smith, por medidas intervencionistas que regulariam o mercado, controlaria novas crises, estabeleceria o pleno emprego e o bem-estar social. Desse modo, por meio da reorganização de suas funções, propostas pelo keynesianismo, o Estado era responsável por:

[...] organizar a produção; racionalizar as forças do mercado; manter a demanda global pelo investimento de forma a igualar a demanda efetiva; atuar sobre a oferta e a demanda da moeda para estabilizar preços; manter o controle rigoroso do volume de moeda disponível para o sistema bancário por meio de compra e venda de títulos; manter o controle da taxa de juros; arrecadar impostos, com fins de distribuição; redistribuir rendas; reorganizar as condições de trabalho; regular e fixar salários e preços para estabilizar preços, manter alta a parte dos lucros no rendimento nacional, assegurar a taxa de crescimento desejada [...] (CARVALHO, 2005, p. 39).

os fez desiguais e toda a concepção democrática que intenta igualá-los resulta pois num esforço que retarda o progresso” (FORD, 1967, p. 17).

⁶² Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e após seu término a economia e os negócios norte-americanos prosperavam, principalmente com a exportação de produtos industrializados e agrícolas para os países que se reconstruíam da guerra. No entanto, algumas mudanças no setor produtivo desencadearam uma superprodução agrícola e a diminuição do consumo, somadas ao livre mercado e a queda na Bolsa de valores de Nova York. A crise de 1929, ficou conhecida como “Grande Depressão”. A solução para superar a crise veio no governo de Franklin Delano Roosevelt, em 1933 com a instalação do “*New Deal*” um plano que se propôs controlar a inflação por meio do controle dos preços e da produção (NETTO; BRAZ, 2012).

As ideias de Keynes correspondem a um momento em que, devido à crise de 1929, era necessário adotar medidas de intervenção na economia. Nesse momento acontecia, também, uma fortificação dos movimentos sindicais operários que mobilizavam os trabalhadores na última década do século XIX, além de organizações dos setores operários que chegavam aos parlamentos, como aconteceu na Europa Ocidental e Nórdica. Outro fator era a condição Russa que, a partir de 1917, instituiu o regime socialista, representando uma ameaça ao regime do capital. Os países capitalistas, ameaçados internamente pelo surgimento de partidos comunistas, pretendiam impedir que a experiência russa se alastrasse (NETTO; BRAZ, 2012).

A fim de evitar uma nova crise de superacumulação, o keynesianismo apresentou uma proposta de administrar o capital a fim de amenizar uma de suas características inelimináveis, a contradição entre apropriação privada e a socialização da produção. Para isso, o keynesianismo ampliou as políticas sociais. Essa proposta almejava oportunizar a classe trabalhadora melhorias nas condições de vida, por meio do atendimento do Estado às suas necessidades, ao invés de aumentar os salários. Com isso, buscava ampliar indiretamente o poder de consumo, gerando maior produção e emprego.

A proposta keynesiana tentou mediar a relação entre capital e trabalho. Por isso, durante esse período, o Estado desempenhou um papel decisivo:

[...] na criação de pleno emprego; na moderação de desequilíbrios sociais excessivos e politicamente perigosos; no socorro a países e áreas economicamente deprimidos; na manutenção de uma estrutura de serviços de bem-estar (habitação, saúde, previdência, transporte urbano, etc.); na gradual implantação de políticas sociais que atenuassem desigualdades materiais acentuadas pelo funcionamento não monitorado do mercado, etc. (MORAES, 2001, p. 15).

Para dar sustentabilidade às novas medidas de intervenção estatal na economia, a política keynesiana se apoiou sobre três pilares principais:

a) Sustentação da economia mista com a forte presença de empresas estatais na atividade produtiva e pela efetiva regulação pública do setor privado; b) arrojada política macroeconômica financiada pelo fundo público, envolvendo a política do “pleno emprego”, ainda que acompanhada de inflação; c) reconhecimento e institucionalização de direitos sociais assegurados por meio de políticas públicas de educação, saúde, transporte, moradia, previdência, entre outras (MARTINS, 2007, p. 7).

Soma-se a essas medidas a sistematização e implantação do Estado de bem-estar social, que:

[...] se caracteriza por uma nova modalidade, mais humana e mais ética, de intervenção estatal na economia com a utilização em larga escala de políticas públicas voltadas aos mais carentes: o “Estado social”, o “Estado Providência” pra outros o Estado desmercadorizador ou ético, etc (LESSA, 2013, p. 175, grifo nosso).

Para sustentar esses pilares e auxiliar a reorganização do capital, empresas multinacionais e fundações empresariais assumiram a função de universalizar valores e preceitos capitalistas como harmonia, equilíbrio, bem-estar, acolhimento, assistência, intervenção, rigidez e compensação, com a finalidade de difundir concepções e modelos de comportamento voltados, ao mesmo tempo, para o crescimento econômico e para o assistencialismo às demandas sociais (MARTINS, 2007).

Assim, a fim de favorecer a reprodução do capital, o Estado, contraditoriamente, de um lado, por meio de políticas sociais, concedia alguns benefícios à classe trabalhadora e, de outro, adotava medidas que visavam proporcionar o crescimento econômico e a expansão.

Desde o fim da Segunda Guerra Mundial, até os anos 1970 o capitalismo viveu anos de glória, denominado também de “30 anos dourados”. Inspirado pelas ideias de Keynes, os “anos dourados” se caracterizaram como um período de grande desenvolvimento econômico. Uma das características desse período foi o desenvolvimento da produção de bens de consumo de massa e a consolidação da indústria cultural, na qual, o cinema, o rádio, a televisão, a imprensa e os demais meios de comunicação adotaram o “estilo de vida norte-americano”. Associado a essa massificação da cultura, estava a propagação de “[...] valores especificamente norte-americanos a povos de distintas tradições culturais [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 211).

Segundo Netto e Braz (2012), a expansão econômica ocorrida nos “anos dourados” começou a dar sinais de esgotamento no início dos anos 1970. A redução do crescimento econômico, a alta dos preços do petróleo por determinação da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) e, também, a desvinculação norte-americana do dólar com o ouro gerando uma desordem no sistema financeiro mundial, foram fatores que levaram a uma nova grande crise do capital, ocasionando, assim, o fim dos “anos dourados”.

A crise ampliou as desigualdades econômicas e as tensões sociais, também produziu “[...] fortes movimentos sociais por parte dos excluídos - movimentos que giravam em torno da maneira pela qual a raça, o gênero e a origem étnica costumavam determinar quem tinha ou não acesso ao emprego privilegiado” (HARVEY, 2012, p. 132).

Segundo Castelo (2013), parte dessas manifestações ficou conhecida como “os movimentos de Maio de 1968” que se prolongou pelo “outono quente” na Itália, em 1969, e terminou em 1980 com a presidência de Ronald Reagan. Mobilizações sociais, semelhantes a essas, aconteceram em praticamente todos os lugares em que o Keynesianismo era predominante, isso porque as medidas de intervenção estatal não estavam beneficiando a população em geral. Esses movimentos, de modo geral, eram organizado por grupos revolucionários e libertários (anarquistas, trotskista, maoísta, utópicos, românticos-revolucionários e organizações independentes) que, apesar de sua pluralidade, lutavam por um objetivo comum: “[...] um programa de transformação social composto de itens de todo o espectro político-cultural [...]” (CASTELO, 2013, p. 152-153). Ou seja, apesar de os movimentos terem suas próprias reivindicações, buscavam mudanças políticas, econômicas e culturais.

Nesse período o modelo produtivo taylorismo-fordismo demonstra insuficiência em atender as demandas do capital, pois, ao mesmo tempo, em que gerou um aumento da produtividade, fez gerar uma crise na produção. Em outros termos, “[...] com a abundância, a oferta de mercadorias torna-se maior do que a demanda (as necessidades humanas) e, com isso, os preços tendem a cair, inviabilizando a produção” (LESSA, 2013, p. 187).

Por conseguinte, a partir da década de 1970, o keynesianismo demonstra sua incapacidade de combinar seus ideais às demandas do capital, em manter as taxas de crescimento e lucro e a baixa inflação, gerando o declínio de seus ideais.

No plano econômico, as políticas Keynesianista demonstravam-se incapazes de recuperar o ritmo de crescimento da economia do capitalista mundial e manter o controle sobre o processo acelerado de financeirização da economia, depois das medidas de elevação da taxa de juros e da liberalização dos fluxos de capitais, tomada pelos Estados Unidos com o apoio da Inglaterra (MARTINS, 2007, p. 45).

Assim, ao mesmo tempo em que ocorre a crise do consenso keynesiano e o declínio do modelo produtivo taylorista-fordista, o sistema produtivo busca alterações para superar a rigidez do sistema fordista. No período de 1965 a 1973:

Havia problemas com a **rigidez dos investimentos de capital fixo** de larga escala e de prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de **rigidez nos mercados**, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas

de **rigidez** encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período de 1968-1972. A **rigidez dos compromissos do Estado** foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão, etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a **rigidez na produção** restringia expansão da base fiscal para gastos públicos (HARVEY, 2012, p. 135-136, grifos nosso).

Na busca de superar os problemas ocasionados pela rigidez do sistema produtivo, a saída encontrada apoiava-se na instauração de um novo sistema produtivo. A indústria passou por reorganizações, a fim de restabelecer as taxas de lucro do capital, com isso há a introdução de um modelo com bases mais flexíveis.

A estratégia de flexibilizar a produção, ou seja, a reorganização do trabalho, a fim de garantir a sustentabilidade da produção capitalista e acumulação de capital, ocorre constantemente desde o advento do capital, pois, este sempre modifica seu processo de produção a fim de aperfeiçoá-lo. Nas palavras de Harvey (2012, p. 178) “[...] não há nada essencialmente novo no impulso a flexibilidade e de que o capitalismo segue periodicamente esses tipos de caminhos é por certo correta”.

A busca pela flexibilização produtiva não é algo recente, a Lei fabril imposta em 1864 é um demonstrativo dessa busca. A mesma tinha por finalidade regular a jornada de trabalho em uma época em que predominava a prática “[...] da jornada de trabalho ilimitada, do trabalho noturno e da livre devastação de seres humanos [...]” (MARX, 2013, p. 546). Apesar da resistência inicial dos capitalistas em atender a Lei, logo perceberam que, ao contrário do que esperavam, as pausas para descanso e toda regularidade da jornada trouxeram, benefícios, pois proporcionou produzir mais em menos tempo (MARX, 2013). Outro exemplo é a implantação da maquinaria na produção no século XIX, que possibilitou empregar crianças e mulheres, uma vez que, se dispensa a força muscular para empregar a elasticidade dos membros humanos.

No entanto, nas décadas de 1970-1980 a ênfase na flexibilização da produção, em oposição à rigidez do modelo fordista-taylorista, passa ser uma alternativa para conduzir o capitalismo a um novo ciclo de crescimento econômico. Esse processo de reestruturação econômica, acompanhado pelo reajustamento social e político é denominado por Harvey de *acumulação flexível*, a qual:

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de

fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2012, p. 140).

Essa reorganização do capital emprega “[...] estratégias de deslocamento temporal e geográfico aliadas a mudanças setoriais sob a proteção hegemônica de mercados financeiros florescentes” (HARVEY, 2012, p.184), ou seja, busca atingir regiões que ainda não eram tão exploradas, para instalar centros de acumulação de capital que se especializa no atendimento às variações culturais produzindo mercadorias específicas. Desse modo, o capital apresenta uma estrutura que:

[...] se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma **estrutura produtiva mais flexível**, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “**células de produção**”, dos “**times de trabalho**”, dos grupos “**semiautônomos**”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “**envolvimento participativo**” dos trabalhadores [...] (ANTUNES, 2009, p. 54, grifo nosso).

Com a flexibilização, as relações de trabalho assumem características de incertezas e insegurança para o empregado. Isso porque, as contratações são mais flexíveis, os salários ficam estreitamente dependentes do rendimento pessoal, a duração e a qualidade do trabalho são incertas e, ainda, a trajetória profissional oscila, no sentido de não haver estabilidade profissional (MORAES, 2001).

Para Harvey (2012), a “acumulação flexível” causa desenvolvimentos desiguais entre os setores e regiões, estimula a comunicação via satélite e diminui os custos dos transportes, que por sua vez, permitem aumentar a pressão dos empregadores no controle do trabalho e o desemprego estrutural, destruir e reconstruir habilidades de trabalho e gerar um retrocesso sindical. A acumulação flexível, também gera subcontratações, empregos temporários, atividades autônomas, incerteza em relação ao emprego e perda de benefícios trabalhistas.

Nesses termos, “a inovação nos sistemas financeiros parece ter sido um requisito necessário para superar a rigidez geral, bem como a crise temporal, geográfica e até política peculiar em que o fordismo caiu no final da década de 60” (HARVEY, 2012, p. 184). Além disso, o esgotamento da administração keynesiana, o declínio do Estado de Bem-estar e a incapacidade política de manter o consenso e a coesão social sinalizam para a necessidade de

um novo projeto político e econômico, que corresponda a novo modelo de acumulação produtiva - o neoliberalismo.

Tal projeto foi concebido por intelectuais como Friedrich Hayek⁶³ (1899 - 1992) que, em 1944, publicou o livro *O caminho da servidão*. Seu objetivo era adequar as estratégias políticas e econômicas à reorganização do sistema capitalista, como forma de garantir sua perpetuação. Para isso, defendia a não intervenção do Estado na economia e o livre mercado. Para Hayek e seus seguidores, o poder dos sindicatos e os movimentos sociais, que reivindicavam mais investimentos sociais, colocaram impasses à acumulação de capital sendo, assim, responsáveis pela crise na produção.

Hayek se deparava com um contexto que tornava possível o nacional-socialismo da Alemanha e do comunismo da Rússia ganharem força no cenário mundial. Em contraposição à essa tendência, escreveu essa obra supostamente em defesa da liberdade e como fuga da escravidão, uma vez que na sua interpretação “socialismo significa escravidão” (HAYEK, 1990, p. 39). Hayek prosseguiu em defesa de seus pressupostos convocando, em 1947 os adeptos à sua posição, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi e Salvador de Madariaga para uma reunião a partir da qual fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, com a finalidade de combater a política keynesiana (ANDERSON, 1999).

Portanto, o neoliberalismo surge em oposição às concepções keynesianas, defendendo veemente a não intervenção estatal na economia e a liberdade de mercado, bem como a livre concorrência. Nesse sentido,

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que **propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio** (HARVEY, 2013, p. 12, grifo nosso).

O neoliberalismo fundamentou-se de modo central na liberdade individual, proposta por Adam Smith, para que, por meio dela, fosse promovida a concorrência, considerada a melhor maneira de organização social. Para Hayek (1990, p. 57), a concorrência é “[...] o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção

⁶³ Friedrich August Von Hayek (1899 - 1992) foi um economista austríaco que se formou em Direito e em Ciências Políticas na Universidade de Viena e em 1974 ganhou o prêmio Nobel de economia. A construção dos ideais de Hayek foi fortemente influenciada pelo anti-socialista Ludwig von Mises (1881-1973).

coercitiva ou arbitrária da autoridade”, ou seja, é por meio dela que os indivíduos podem expressar suas individualidades sem serem coagidos por uma estrutura estatal.

Para retornar às taxas de acumulação de capital, a política neoliberal apoia medidas nas quais o Estado deve conter os gastos nas áreas sociais e desmobilizar as organizações sindicais, ao mesmo tempo em que garante a proteção à propriedade privada. Em linhas gerais,

O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções, militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para **garantir direitos de propriedade individuais** e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (HARVEY, 2013, p. 12, grifo nosso).

Em consonância com os princípios neoliberais, no ano de 1989, é realizada uma reunião nos Estados Unidos, em Washington, com o apoio do BM, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e do FMI (Fundo Monetário Mundial) na qual se definiu medidas para que os países da América Latina realizassem reformas econômicas, as quais tinham por base os princípios neoliberais. O conjunto dessas medidas foi denominado de “consenso de Washington”, termo utilizado para designar uma concordância a respeito da natureza da crise latino-americana e das reformas a serem aplicadas para sanar a crise.

Segundo Williamson⁶⁴ (1990, p. 8-17), o “consenso de Washington” é constituído de 10 reformas: a) disciplina fiscal visando eliminar o déficit público; b) mudança das prioridades em relação às despesas públicas, eliminando subsídios e aumentando gastos com saúde e educação; c) reforma tributária, aumentando os impostos se isto for inevitável, mas “a base tributária deveria ser ampla e as taxas marginais deveriam ser moderadas”; d) as taxas de juros deveriam ser determinadas pelo mercado e positivas; e) a taxa de câmbio deveria ser também determinada pelo mercado, garantindo-se ao mesmo tempo em que fosse competitiva; f) o comércio deveria ser liberalizado e orientado para o exterior (não se atribui prioridade à liberalização dos fluxos de capitais); g) os investimentos diretos não deveriam sofrer restrições; h) as empresas públicas deveriam ser privatizadas; i) as atividades econômicas deveriam ser desreguladas; j) o direito de propriedade deve ser tornado mais seguro (BRESSER-PEREIRA, 1991, p. 6).

⁶⁴ O economista John Williamson nasceu em 1937 na Inglaterra e atualmente integra o *Institute for International Economy*. Paralelo à carreira acadêmica, na qual atuou como professor e elaborou estudos sobre política monetária, Williamson foi consultor econômico britânico, economista-chefe do BM e participou de projetos de financiamento das Nações Unidas. Os ideais de Williamson auxiliaram para que a América Latina realizasse privatizações e abertura do mercado para receber capital privado.

Essas propostas do “consenso de Washington” expressam os princípios da teoria neoliberal que conquistaram muitos adeptos no campo político, principalmente a partir da década de 1970. Com o apoio financeiro dos bancos e também com ampla aceitação nos meios acadêmicos, especialmente após Friedrich Von Hayek e Milton Friedman⁶⁵ (1912-2006) ganharem o prêmio Nobel em 1974 e 1976 respectivamente, o projeto neoliberal ganha credibilidade que auxilia na sua adoção por várias nações (HARVEY, 2013).

A legitimação do projeto político neoliberal ocorreu, dentre outros fatores, devido à necessidade de “[...] assegurar a paz e a tranquilidade doméstica e firmar alguma espécie de acordo de classe entre capitalistas e trabalhadores” (HARVEY, 2013, p. 19). Naquele momento histórico a opção por esse acordo foi o caminho encontrado pelo capital para sua recomposição.

O projeto neoliberal resgata os princípios liberais clássicos, ou seja, de homem altamente competitivo, de sociedade como *lócus* para realizar os interesses privados/individuais e de desigualdade natural entre os homens, para legitimar o rompimento das restrições políticas (keynesianismo) e sociais (mobilizações sociais) que atrapalhavam a expansão do capital. Nesse sentido, a política neoliberal se posiciona como um processo de reforma que visa reduzir, suprimir direitos e garantias sociais e, assegurar a não intervenção do Estado na economia (NETTO; BRAZ, 2012).

A primeira experiência de um governo neoliberal ocorreu no Chile com o golpe de Pinochet⁶⁶ contra o governo democrata de Salvador Allende. Pinochet recebeu apoio dos Estados Unidos e governou de 1973 a 1990. O neoliberalismo também foi adotado em 1978 na China com Deng Xiaoping (mandato de 1978 a 1992) e, por volta do ano 1980, na Grã-Bretanha com a primeira ministra Margaret Thatcher (de 1979 a 1990), nos Estados Unidos sobre a presidência de Ronald Reagan (mandato de 1981 a 1989), na Alemanha, em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt e na Dinamarca, em 1983, o governo de Schluter pôs fim o Estado de bem-estar escandinavo (HARVEY, 2013).

Thatcher adotou as mais ambiciosas medidas neoliberais, dando ênfase na privatização em vários ramos da indústria, da habitação e dos produtos naturais. Também, realizou fortes

⁶⁵ Foi um dos mais influentes economistas norte americano e idealizador neoliberal. Friedman fundou a Escola Monetarista de Chicago e foi conselheiro do presidente Ronald Reagan. Em suas obras defendeu o princípio de liberdade individual, a não regulação estatal, a concorrência econômica e a privatização dos setores públicos. Suas análises influenciaram a criação de um grupo de economistas, denominados “*the Chicago boys*”, que buscavam reconstruir a economia chilena.

⁶⁶ Ao assumir o poder no Chile o general do exército Augusto Pinochet (1915 - 2006) desmobilizou os movimentos sociais, as organizações de esquerda e as organizações populares e ainda liberou o mercado das regulamentações. Seu mandato ficou marcado por forte repressão aos opositores e ampla crueldade com os presos políticos.

ataques ao sindicalismo, por meio de medidas restritivas. Associadas a essas medidas, também foram, tomadas outras que:

[...] contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controle sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 12).

Os encaminhamentos políticos e econômicos de cunho neoliberal, adotados por Thatcher defrontaram-se com grandes movimentos de oposição nos primeiros anos da década de 1980. Dentre eles, o mais expressivo foi a greve que durou cerca de um ano, promovida pelos mineiros que lutavam contra o fechamento de postos de trabalhos mineiros. Somam-se a esse movimento as rebeliões contrárias ao aumento de impostos sobre os pobres. Mesmo diante das mobilizações sociais o neoliberalismo inglês se afirmou causando enormes perdas aos trabalhadores (ANTUNES, 2006).

Em 1979, o economista estadunidense Paul Adolph Volcker assumiu o comando do Banco Central dos Estados Unidos (FED). Durante seu mandato provocou drásticas mudanças na política monetária desse país, buscando conter a inflação à custa do desemprego e da elevação dos juros. Como consequência, esvaziaram-se as fábricas e vários sindicatos foram arrasaram; essas medidas ficaram conhecidas como “choque Volcker”. Houve, nesse período, um aumento na taxa de desemprego e, também, um declínio nos salários, situação observada em grande parte dos países (HARVEY, 2013). Um ano após direcionar as intervenções do FED, Volcker recebeu apoio do presidente dos EUA, Ronald Reagan.

Nesse país o neoliberalismo realizou altos investimentos na competição militar com a União Soviética, para enfraquecer a economia soviética e afastar as ameaças comunistas, elevando o déficit público. Nas relações internas, Reagan retirou os impostos sobre as grandes rendas, elevou os juros e barrou os movimentos grevistas (ANDERSON, 1995).

Desse modo, por mais variadas que tenham sido as experiências neoliberais nos diferentes países elas demonstraram a hegemonia desse projeto (ANDERSON, 1995; MARTINS, 2007, HARVEY, 2013). Mesmo tendo enfrentado a resistência da população à sua implantação, os diferentes países, governados por partidos de esquerda ou de direita, adotaram medidas neoliberais fazendo com que, esse projeto político ganhasse força e se alastrasse para várias regiões do globo terrestre.

O projeto neoliberal tornou-se dominante, principalmente, devido à utilização de um aparato conceitual que apregoava princípios que dificilmente seriam questionados. Ou seja,

advogando em favor da dignidade, da justiça social e da liberdade individual, buscava-se legitimar a adoção desse projeto político por meio da liberdade individual. Aos poucos esses princípios foram aderidos pela população em geral, pois compactuaram com movimentos estudantis de 1968 que buscavam liberdade de expressão e de escolha individual (HARVEY, 2013).

A partir de meados dos anos 1970 o FMI e o BM passam a propalar esse novo projeto político. Em troca da renegociação de dívidas, ambas as instituições financeiras impunham aos países endividados reformas estruturais com base nas medidas neoliberais. Dentre as exigências, encontravam-se o corte nas verbas destinadas à área social, a privatização das companhias estatais e a flexibilização das leis trabalhistas (HARVEY, 2013).

Harvey (2013) esclarece-nos que, para efetivar a implementação das medidas políticas e econômicas neoliberais, os dirigentes governamentais precisaram empregar forte repressão contra os movimentos trabalhistas e urbanos que ameaçavam a ordem social. Além da força, foi necessário obter o consentimento social, para isso, os valores concorrência, competitividade, eficiência, eficácia e individualismo, articulados à construção desse novo projeto político, passam a ser amplamente disseminados.

Com isso, a partir de 1970, acentuou-se a repressão ao sindicalismo acompanhada por medidas de “desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social [...]” (HARVEY, 2013, p. 12). Ao mesmo tempo, defendia-se que a ação do Estado se limita a uma intervenção mínima que se restringe a garantia da propriedade privada. O Estado, enquanto estrutura legal deveria regular a concorrência, uma vez que todos nascem aptos a possuírem propriedades individuais, dependendo de seu conjunto de competências para adquiri-la ou não, e também porque todos são livres, iguais e capazes de conquistar uma posição social estável (HAYEK, 1990).

Os neoliberais defendiam também a privatização dos setores estatais, com o argumento de que a concorrência entre as empresas privadas geraria eficiência, aumentaria a qualidade dos serviços prestados e alargaria a produtividade. Em decorrência dessa concepção, em diferentes países, o Estado entregou para a iniciativa privada, complexos industriais e serviços prioritários como, transporte, seguros, bancos, distribuição de água e energia.

Este projeto também previa que o Estado deveria atuar em defesa da liberdade de escolha e da individualidade para haver uma livre concorrência entre os indivíduos. Dessa perspectiva:

A questão primordial para o pensamento hayekiano consiste na **(re) colocação do papel do homem no mundo. Este seria naturalmente soberano e provido de aptidões e capacidades naturais e sempre motivado pela liberdade de escolhas de vida e com propulsão para o lucro**, sem ter a plena capacidade de reconhecer racionalmente os balizadores de suas ações: um ser autônomo e livre (MARTINS, 2007, p. 35, grifo nosso).

Friedman (2014, p. 29), ao comparar as ações cotidianas com um jogo, afirma que a função básica do governo na sociedade livre é: “[...] fornecer os meios para modificar as regras, medir as diferenças entre as pessoas sobre o significado das regras e garantir a observância das regras pelos poucos que, do contrário, não participam do jogo”, ou seja, a atuação do governo deve ser mínima, buscando apenas manter a ordem social, preservar a lei e garantir o direito à propriedade privada.

No que se refere à educação, Friedman (2014) também defende a privatização, sugerindo que os custos educacionais fossem arcados pelos pais dos estudantes. Desse modo, livraria a máquina governamental de recolher impostos e repassar para a educação e ainda, diminuiria a probabilidade de o governo administrar as escolas uma vez que defendia que:

Os serviços educacionais poderiam ser prestados por empresas privadas, com fins lucrativos, ou por organizações sem fins lucrativos. **O papel do governo se limitaria a garantir que todas as escolas atendessem a certos padrões mínimos, como inclusão de conteúdo comum básico em seus programas**, da mesma maneira como hoje inspeciona restaurantes para garantir a observância de certos requisitos mínimos de higiene (FRIEDMAN, 2014, p. 94, grifo nosso).

Para Friedman, a interferência e controle do mercado pelo Estado trouxeram grandes prejuízos. Em sua obra *Capitalismo e Liberdade*, publicada pela primeira vez em 1962, o autor defende a competição entre as empresas privadas, pois ela garantiria maior variedade e diversidade de oferta de serviços, atendendo assim aos interesses individuais.

Friedman acreditava fielmente no *laissez-faire* e apostava fervorosamente no que Klein (2008) chama de “capitalismo de desastre”, no qual o capital deveria aproveitar a situação fragilizada dos países afetados por catástrofes naturais para ampliar seus lucros. Isso significa que deveria aproveitar a força de trabalho desvalorizada e a facilidade em privatizar empresas públicas para instalar empresas nos lugares afetados, inaugurando novas oportunidades de atuação do capital.

Com a insuficiência da política keynesiana, a decadência do Estado de bem-estar e o fim dos “anos dourados”, o projeto neoliberal se apresenta como o projeto que concilia suas

medidas às mudanças de flexibilização na produção. Ou seja, no lugar da intervenção estatal, da burocratização e da rigidez do sistema keynesiano, propõe a liberalização e flexibilização da atuação do Estado e das relações de trabalho. Desse modo, o neoliberalismo predominou dentre as organizações políticas e econômicas influenciando as atividades cotidianas e a visão de mundo de grande parte das pessoas, aos poucos “[...] se tomou hegemônico como modalidade de discurso [...]” (HARVEY, 2013, p. 13). Nesses termos, em linhas gerais, o neoliberalismo

[...] se refere a um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista (HARVEY, 2011, p. 16).

Para firmar as bases do projeto neoliberal, o capital utilizou “[...] estratégia de restauração do poder de classe” (HARVEY, 2013, p. 55). A mídia foi um dos meios empregados para mudar a maneira como as pessoas pensavam e viam as relações sociais, “sendo a mídia dominada pelos interesses da classe dominante, pôde-se propagar o mito de que Estados fracassaram economicamente por não serem competitivos (criando assim a demanda por ainda mais reformas neoliberais)” (HARVEY, 2013, p. 169). Como exemplo da influência da mídia, o autor cita a valorização da liberdade individual exaltada pela música e pela cultura popular nos Estados Unidos. As universidades e escolas também se empenharam em promover os ideários neoliberais, principalmente por meio da pesquisa acadêmica.

Em síntese, o avanço da adoção das medidas neoliberais nos países foi impulsionado pela condição de que: as agências internacionais exigiam que o país adotasse medidas neoliberais em troca de financiamentos. Esse avanço também contou com a estratégia de coerção, na qual adotá-las representava a única saída para os problemas enfrentados, portanto, era entendida como necessária e natural. Para isso, foi fundamental a construção do consenso popular em torno da aceitação das medidas adotadas pelo neoliberalismo.

Nesse contexto de afirmação neoliberal, a formação de valores foi fundamental na construção do consenso. Por meio de valores de cunho econômico, buscou-se internalizar nos indivíduos princípios correspondentes à reestruturação produtiva e ao projeto político neoliberal. Dentre esses valores, podemos citar a qualidade, a competitividade, a eficiência e a eficácia que tinham por finalidade, induzir a atuação social para a reorganização social e a adaptação à reestruturação do trabalho, sem despertar a resistência social.

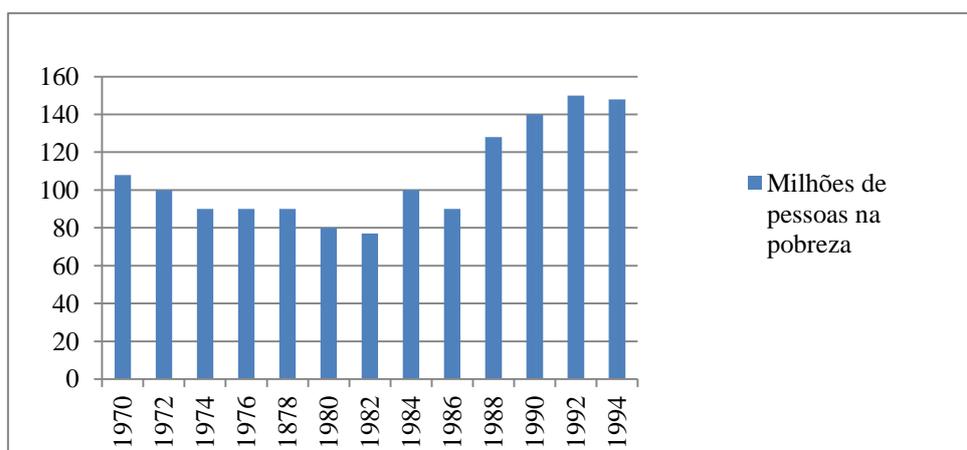
Klein (2008) verifica que, o neoliberalismo empregou uma “doutrina do choque” para garantir a manutenção das relações da produção capitalista. Na perspectiva dessa doutrina, após passarem por um choque causado por desastres naturais, guerras, golpe de Estado e ataques terroristas, os países estão sujeitos a mais um choque causado por corporações e por políticos que aproveitam o medo e a desorientação do primeiro choque para impor um regime econômico.

Alguns dos efeitos da adoção das medidas neoliberais foram os estancamentos dos movimentos e atividades sindicais, o congelamento de salários e cortes na contratação dos funcionários públicos e nos investimentos sociais. Apesar da resistência popular, alguns dos direitos trabalhistas que já eram assegurados em lei foram perdidos em prol da restauração da produção e da detenção de mais-valia (HARVEY, 2013).

Em geral, o projeto político econômico neoliberal, não trouxe benefícios à acumulação de capital desejada. Também houve um crescimento na desigualdade econômica, pois, tanto nos EUA como em outros países o 1% dos indivíduos mais ricos do país, durante vinte anos, aumentaram três vezes mais sua parcela de renda, com isso houve grande concentração de riqueza, aumentando a insatisfação popular (Harvey, 2013).

No que se refere à América central, Kliksberg (2003) afirma que 65% da população de Guatemala, 73% de Honduras, 68% de Nicarágua e 53% de El Salvador eram pobres. No que se refere à América Latina, é possível verificar, no gráfico a seguir, que durante a administração da política neoliberal, houve significativo aumento da pobreza:

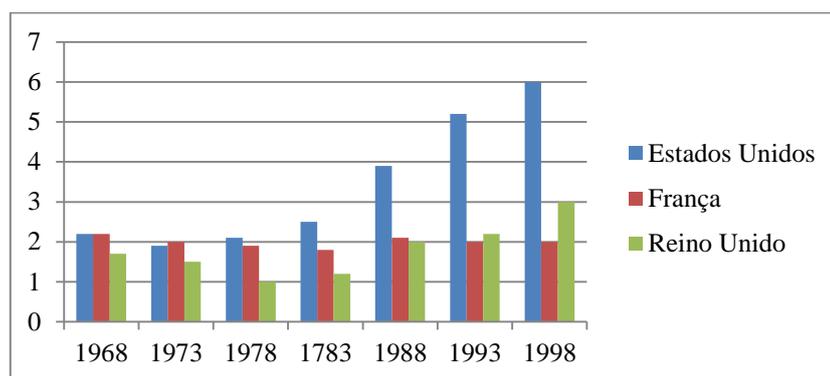
Gráfico 1: Evolução da pobreza na América Latina dos anos de 1970 à 1994.



FONTE: BID, *Informe de progresso econômico e social*, 1998 apud Kliksberg (2003, p. 15).

Durante a adoção do projeto neoliberal, ao mesmo tempo em que houve um significativo aprofundamento na pobreza, observa-se também um considerável crescimento econômico de pequena parcela da população, especificamente da classe burguesa que elevou sua renda. Nesse aspecto, os números da renda nacional dos Estados Unidos, da França e do Reino Unido são demonstrativos:

Gráfico 2: A restauração do poder de classe: parcela da renda nacional na posse de 0,1% da população dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e França de 1968 à 1998.



FONTE: *Task Force on Inequality and American Democracy, American Democracy in the Age of Rising Inequality* (Força-tarefa sobre Desigualdade e Democracia Americana, Democracia americana na era da crescente desigualdade) apud Harvey (2013, p. 27).

Para Harvey (2013, p. 27), “[...] os dados sugerem vigorosamente que a virada neoliberal está de alguma maneira e em algum grau associada à restauração ou reconstrução do poder das elites econômicas”. Portanto, o neoliberalismo foi fundamental para fortalecer e sustentar uma elite econômica.

Em contrapartida à concentração de riqueza e ao aumento das taxas de lucro dos capitalistas, “o mundo vem enfrentando a intensificação das desigualdades entre classes e países e da pobreza, e o mundo do trabalho experimenta agora sua derrota” (MOTTA, 2012, p. 31). Isso se deve ao aprofundamento da contradição entre capital e trabalho.

Mas um fato persistente dessa complexa **historia da neoliberalização desigual tem sido a tendência a aumentar a desigualdade social e a expor os membros menos afortunados** de toda e qualquer sociedade [...] ao frio glacial de austeridade e **ao destino tenebroso da crescente marginalidade** (HARVEY, 2013, p. 128, grifo nosso).

Em relação à classe trabalhadora em particular, o neoliberalismo foi ainda mais desastroso, pois ao impor a lógica e dinâmica da financeirização, ocorreu “[...] o desvencilhamento progressivo do capital com os problemas concernentes à produção material;

exigiu-se o aumento acelerado da produtividade do tempo num espaço temporal significativamente curto, cujo modelo é a instantaneidade das operações virtuais das finanças [...]” (MARTINS, 2007, p. 50), ou seja, a classe trabalhadora precisou se adequar às mudanças da própria atividade de trabalho.

As mudanças vivenciadas levou a perda de alguns direitos já conquistados por parte da classe trabalhadora e a um significativo aumento nas desigualdades sociais, gerando descontentamentos e oposições por parte das camadas populares e ampliando os conflitos sociais. Por isso, para manter a harmonia social e fortalecer a classe burguesa o neoliberalismo propaga valores que tem por finalidade a manutenção do capital. Por isso, a redefinição de termos e ideias é fundamental para esse projeto, pois,

Tem constituído um talento especial da teoria neoliberal a capacidade de oferecer uma máscara benevolente, plena de palavras que soam prodigiosamente positivas, como liberdade de ação, liberdade de pensamento, escolha e direitos, para **ocultar as realidades extremamente desagradáveis da restauração ou reconstituição do poder de classe nu e cru**, tanto no plano local como no transnacional, porém mais especificamente nos principais centros financeiros do capitalismo global (HARVEY, 2013, p. 129, grifo nosso).

O neoliberalismo não conseguiu promover uma coesão social que trouxesse segurança ao capitalismo, pois, ao mesmo passo que proporcionava benefícios ao capital, causava o agravamento das condições sociais da classe trabalhadora e o aumento das tensões sociais. Neste sentido, ao realizar um balanço da implantação do projeto neoliberal Anderson (1995, p. 23) conclui que:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam [...].

As recomendações da reforma neoliberal não conseguiram responder a todas as demandas do capital e, ainda, trouxe graves resultados à população em geral. De acordo com Harvey (2013), Klein (2008), Kliksberg (2003) e Anderson (1995), dentre as consequências da implantação do projeto político e econômico neoliberal, destaca-se:

- Ataque aos direitos democráticos propostos pela política keynesiana.

- As instituições do terceiro setor⁶⁷ passam a ser responsabilizadas pelo atendimento aos direitos sociais, uma vez que, para o neoliberalismo essa organização era a que melhor promoveria esses direitos e não o Estado.
- Houve um desenvolvimento geográfico desigual entre as nações e entre as regiões de um mesmo país. Conseqüentemente, aumentou a concentração de riqueza em detrimento da elevação numérica da população mais pobre que passou a viver em condições ainda piores.
- As grandes empresas, principalmente as de origem americanas, apresentaram maiores lucros e conquistaram novos mercados.
- Grande parte das instituições estatais sofreu gradativamente privatização acompanhada da queda na eficiência dos trabalhos prestados.
- Aprofundou-se a desigualdade entre a área urbana e a rural. Isso porque, em alguns países, aconteceram expropriações de terras de pequenos agricultores para dar lugar ao avanço de grandes empresas.
- Em regra, os trabalhadores eram submetidos a péssimas condições de trabalho associada à contenção dos salários, causada, em parte, pela migração da força de trabalho; geralmente os trabalhadores migrantes se sujeitam a essas condições com menor resistência do que os trabalhadores do país de origem.
- Os contratos de trabalho passaram a ser, em sua maioria, de curto prazo e de maior flexibilidade.
- Ocorreu, ainda mais, uma superexploração da força de trabalho de mulheres⁶⁸.

⁶⁷ Embora não haja consenso na definição do termo, entende-se que o Terceiro Setor (sociedade civil) compreende a atuação pública não estatal sem fins lucrativos sendo constituído por iniciativas privadas e voluntárias. Em outras palavras, são as organizações mais ou menos formais da sociedade civil. Ele é antecedido pelo Primeiro Setor (Estado) que corresponde às ações do Estado, no qual, os recursos destinados são públicos, e pelo Segundo Setor (mercado), que diz respeito ao capital privado que aplica seus recursos para benefícios próprios. De acordo com Montañó (2010), não há consenso entre os estudiosos da área, sobre a origem do terceiro setor. No texto intitulado *O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”*, publicado em 2002, Montañó esclarece-nos que com a reestruturação produtiva da década de 1970 e todas as mudanças sociais por ela geradas, o chamado terceiro setor se desenvolve e assume novas características em decorrência da retirada do Estado da responsabilidade social. Isso porque, o projeto neoliberal ataca as políticas sociais e assistencialistas com a justificativa de que essas políticas seriam, em parte, responsáveis pela crise estatal da política Keynesiana.

⁶⁸ O aumento do trabalho feminino está relacionado, em parte, pelo menor valor do salário de uma mulher em comparação ao salário de um homem que exercem a mesma função, e em parte ao emprego da maquinaria na produção, algo que não é recente na história do capital, pois, desde a produção mecanizada do século XVIII a mulher é amplamente empregada na produção industrializada. Para maiores esclarecimentos consultar o capítulo 13 “Maquinaria e grande indústria” de *O capital*, livro 1 de Karl Marx. No que se refere especificamente à política neoliberal Harvey (2013, p. 183) adverte que “a perda das proteções sociais nos países capitalistas avançados tem tido efeitos particularmente negativos sobre as mulheres de classe baixa, e em muitos dos antigos países comunistas do bloco soviético a perda de direitos das mulheres por meio da neoliberalização é nada menos que catastrófica”.

- Os sindicatos e demais instituições dos trabalhadores perdem força de atuação ou foram desmanteladas. Acompanhado de uma drástica queda no número de greves.
- Houve um expressivo aumento na taxa de desemprego, entendido como necessário e natural (à manutenção do capital).
- E, por fim, a neoliberalização provocou um aumento expressivo na degradação ambiental, pelo uso desenfreado dos recursos naturais (HARVEY, 2013; KLEIN, 2008; KLIKSBERG, 2003; ANDERSON, 1995).

O cenário de resistência da população frente à implantação do projeto neoliberal, somado aos seus efeitos negativos para a área social, tornava necessária a propagação de valores com a finalidade de evitar conflitos e obter a coesão social. Isso justifica a ênfase que vem sendo dada à formação de valores nos documentos de políticas educacionais internacionais e nacionais na atualidade.

No item a seguir, trataremos dos valores defendidos pelo neoliberalismo ortodoxo, tendo em vista a necessidade de conciliar as mudanças no processo de produção à formação dos indivíduos compatíveis às necessidades do capital.

3.1.1 Os valores propalados pelo projeto neoliberal ortodoxo

Como assinalado anteriormente, a ideologia neoliberal está associada ao seu projeto político e econômico que busca em última instância a manutenção do sistema capitalista. No entanto, para que um pensamento se torne dominante é preciso mobilizar as sensações e os valores em prol de sua aceitação, por isso, nesse item apresentaremos os principais valores defendidos pelos ideais neoliberais. Vale lembrar que, esses valores precisavam corresponder ao contexto de reestruturação produtiva e reorganização social característica dos anos 1980, por isso, estavam ligados a um viés econômico, de modo a satisfazer a necessidade de formar indivíduos correspondentes à flexibilização da produção.

A mobilização em torno dos pressupostos neoliberais retoma discussões iniciadas em 1947, quando um grupo seguidor de Friedrich von Hayek, composto por Ludwig von Mises, Milton Friedman e Karl Popper, defendem que os valores de **dignidade** e **liberdade humana** estavam se perdendo e que estava crescendo uma concepção que negava os padrões morais absolutos e havia uma diminuição na cresça da propriedade privada e na competição. Na perspectiva desses autores, a perda desses valores não era boa e, por isso, em suas análises,

defendiam sua manutenção, por considerá-los fundamentais à manutenção da sociedade capitalista.

Friedman (2014, p. 14) defendia a existência de dois conjuntos de valores de maior ênfase: “[...] aqueles relevantes para as relações entre as pessoas, que é o contexto em que eles atribuem maior prioridade à liberdade, e aqueles importantes para os indivíduos no exercício da própria liberdade, que é o âmbito da ética e da filosofia individual”. Ou seja, a liberdade individual é o valor central, de modo que cada indivíduo deve resolver por si mesmo seus problemas éticos e buscar na livre concorrência aquilo que atenda às suas necessidades.

Hayek (1990) defendia a existência de um código ético completo, no qual os valores seriam dispostos de maneira hierarquizada, uma vez que, cada indivíduo possuía valores específicos, sendo preciso ordená-los para que cada valor esteja em seu devido lugar. Essa concepção está associada ao entendimento de que somos naturalmente diferentes e biologicamente determinados, portanto, seria necessário um código ético para conter os valores individuais dentro daquilo que é preciso ao progresso neoliberal.

O autor argumentava também que, “num mundo como esse, não tardaríamos a descobrir que nosso código moral está cheio de lacunas” (HAYEK, 1990, p. 74), ou seja, existem falhas ou problemas na moral estabelecida nessa sociedade. Provavelmente essas lacunas poderiam, na visão do autor, serem preenchidas por princípios que objetivassem o desenvolvimento econômico, uma vez que, a sociedade exige dos indivíduos atuações correspondentes com as necessidades produtivas.

Para Hayek os valores individuais deveriam ser supremos e soberanos em relação aos valores coletivos, pois,

[...] a moral é por essência um fenômeno da conduta pessoal, mas também que ela só pode existir na esfera em que o indivíduo tem liberdade de decisão e é solicitado a sacrificar voluntariamente as vantagens pessoais à observância de uma regra moral. **Fora da esfera da responsabilidade pessoal não há bondade nem maldade, nem possibilidade de mérito moral, nem oportunidades de pôr à prova as próprias convicções pelo sacrifício dos desejos individuais ao que se considera justo. Só quando somos responsáveis pelos nossos interesses e livres para sacrificá-los é que a nossa decisão tem valor moral** (HAYEK, 1990, p. 190, grifo nosso).

É próprio da ideologia neoliberal pressupor que os direitos sociais, coletivos e individuais só podem ser conquistados mediante a responsabilização pelo cumprimento de deveres. A essa concepção está associada a ideia de que o indivíduo é responsável por garantir atendimento às necessidades básicas de si mesmo e de sua comunidade, bem como

corresponder às exigências da organização econômica, sendo eficiente, eficaz, obediente e responsável frente aos deveres sociais.

A defesa do individualismo na proposta hayekiana se sustenta na crença de que essa é a forma mais avançada de cada indivíduo expressar sua liberdade e, ainda, esse é o meio que melhor mantém a competição indispensável, para gerar o desenvolvimento das aptidões inatas de cada um. Portanto, sua proposta está fundada em uma sociabilidade centrada, quase que exclusivamente, no indivíduo. Essa proposição se evidencia ao afirmar que:

É verdade que as virtudes menos estimadas e praticadas hoje em dia – **a independência, a confiança em si mesmo e a disposição para assumir riscos, para defender as convicções pessoais contra a maioria e para cooperar voluntariamente com os nossos semelhantes - são as principais virtudes em que repousa uma sociedade individualista** (HAYEK, 1990, p. 191, grifo nosso).

Hayek, ao defender princípios que contribuem para a consolidação de uma sociedade individualista, aponta para a **independência** dos indivíduos em relação ao Estado para prover suas necessidades mais básicas. Destaca a importância da **confiança em si mesmo** para, que por si só, de acordo com suas aptidões, consiga conquistar uma posição social de prestígio; o ânimo para **assumir riscos**, uma vez que as relações são instáveis e o mercado de trabalho sofre constantes alterações, exigindo cada vez mais flexibilidade dos trabalhadores; a proteção das **convicções pessoais**, a fim de hipervalorizar o individualismo; e a necessidade de a sociedade civil **cooperar voluntariamente**, com a finalidade de atender às demandas mais básicas como a saúde, educação, moradia, transporte e previdência, já que o Estado deixa de assumir compromissos e transfere para a sociedade tais responsabilidades.

Sobre esse último aspecto, verifica-se que os indivíduos recebem o encargo de atuar nas áreas carentes da ação do Estado e de buscar por si só meios para garantir sua empregabilidade. Dentre os compromissos que a sociedade civil deve assumir, estão:

[...] a **responsabilidade** e as **obrigações individuais**; a **independência da interferência do Estado** (que por vezes por esse regime de direitos em forte oposição aos direitos defendidos pelo Estado); **igualdade de oportunidades de mercado e perante a lei**; **recompensas à iniciativa e à atividade empreendedora**; o **cuidado de si mesmo e dos seus**; e um **mercado aberto** que permita uma ampla liberdade de escolha em termos tanto de contrato como de troca (HARVEY, 2013, p. 194, grifo nosso).

Esse conjunto de valores, adotado pelo projeto neoliberal, objetiva promover uma formação humana compatível com a flexibilização da produção e das relações sociais,

atendendo as novas demandas do capital. Para isso, se considerava necessário despertar em cada indivíduo o princípio de aceitação das condições postas como sendo naturais, para que se sujeitassem às novas condições de trabalho, uma vez que, “‘flexibilidade’ se torna o mantra dos mercados de trabalho” (HARVEY, 2013, p. 85).

Em linhas gerais, o neoliberalismo adota valores e princípios que coadunam com as medidas flexíveis da reprodução e acumulação do capital que se instala a partir da década de 1970, como a produção por encomenda para evitar grandes estoques, os contratos de trabalho temporários e a centralização de várias atividades em um só trabalhador. Nesse período era necessário estabelecer uma harmonia entre as medidas de reestruturação implantadas pelo processo produtivo, com base na flexibilidade, com as eclosões dos descontentamentos sociais. Para isso, o projeto neoliberal difunde valores vinculados à liberdade, autonomia, flexibilidade, iniciativa, criatividade, responsabilidade social, dentre outros, como forma de possibilitar maior liberdade nas negociações trabalhista, fomentar o individualismo, a competitividade e a responsabilização de cada um por suas ações, na busca de obter o consenso social e favorecer a reprodução do capital.

O uso da coerção e a busca do consenso não foram suficientes para garantir o êxito da política neoliberal. As medidas neoliberais, tomadas na década de 1980 até meados de 1990, se revelaram insuficientes para a retomada do crescimento econômico dos países e agravaram os problemas sociais, colocando em discussão e sobre crítica o projeto neoliberal ortodoxo. Em decorrência, a partir de 1990, o receituário neoliberal sofre uma reconfiguração originando uma nova vertente, a Terceira Via, analisada no item a seguir, que busca conciliar o interesse do capital com as medidas sociais.

3.2 O projeto neoliberal de Terceira Via

Por volta do ano de 1990, com o colapso do neoliberalismo ortodoxo, se inicia um movimento de reforma política que busca mecanismos de alinhar a política à economia, mas sem gerar um abalo na coesão social. Essa reforma ou reorganização da sociabilidade foi nomeada por seus intelectuais de Terceira Via⁶⁹.

⁶⁹ Segundo Martins (2007), apesar dos interlocutores desse projeto o denominar de Terceira Via, outras terminologias também são empregadas, a exemplo têm-se: centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora e governança progressista. Nesse estudo adotaremos o termo: Terceira Via.

O principal sistematizador desse projeto é Antony Giddens⁷⁰, que publicou as principais obras que orientam tal perspectiva dentre as quais: *Para Além da Esquerda e da Direita: o futuro da política radical*, publicada em 1994; *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*, em 1998, e, *A Terceira Via e seus críticos*, publicada em 2000, dentre outras.

Em seu livro *A terceira via e seus críticos*, Giddens esclarece que, o termo: “terceira via” era utilizado por outros grupos políticos e que os sociais-democratas foram os que mais o empregaram. Nessa obra, o autor também chama tal projeto político de “a esquerda modernizadora” e “social-democracia modernizadora”. Porém, o projeto político da Terceira Via passou a receber maior apreciação com os “Novos Democratas” nos Estados Unidos, que impulsionaram a eleição de Bill Clinton em 1992, e o “Novo Trabalhismo” na Inglaterra, possibilitando a eleição de Tony Blair em 1997 (MARTINS, 2007; GIDDENS, 2001). Esse movimento revisionista do projeto neoliberal ortodoxo e de adoção de medidas compatíveis com as orientações do programa político da Terceira Via, ocorreu em outros países, dentre eles, o Brasil, a partir das eleições de Fernando Henrique Cardoso em 1995.

Os idealizadores desse programa político asseguram que nem a esquerda (social-democracia) nem a direita (neoliberalismo) conseguiram sustentar a prosperidade do capital aliada ao contentamento popular. Assim, a Terceira Via que não se enquadrava na direita nem na esquerda, se colocando com uma terceira posição, seria uma saída para os impasses da época.

No entanto, é válido o alerta de que a Terceira Via é na verdade uma redefinição do projeto neoliberal ortodoxo⁷¹, pois, os conteúdos, os princípios e os fundamentos não foram alterados em sua essência, o que mudou foram as estratégias utilizadas para garantir a manutenção do capital e a hegemonia burguesa (MARTINS, 2007).

Giddens (2001) esclarece que, a Terceira Via é um programa que visa a modernização política. Essa modernização compreende reformar as instituições sociais para que elas sejam proativas na resolução dos problemas sociais. Nesse sentido, “o objetivo geral da política da terceira via deveria ser ajudar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes

⁷⁰ Antony Giddens (1938), é um sociólogo britânico que já atuou como reitor do mais influente centro do pensamento liberal a *London School of Economics and Political Science*, foi assessor de Tony Blair e envolveu-se com a reforma do partido trabalhista inglês.

⁷¹ Apesar de seu principal idealizador, afirmar que a Terceira Via defende princípios que se diferem do neoliberalismo ortodoxo, é evidente a compatibilidade e similaridade da finalidade entre o neoliberalismo ortodoxo e a terceira via, principalmente no que se refere manter as relações sociais do capital, mudando, apenas, de estratégias para alcançar tal objetivo.

revoluções de nosso tempo: *globalização, transformações na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza*” (GIDDENS, 1999, p. 74).

Com isso, a Terceira Via busca dar respostas para as mudanças ocorridas na sociedade a partir dos anos de 1990, entendida como necessárias para atender “[...] a globalização, a ascensão da nova economia baseada no conhecimento, as mudanças na vida cotidiana e a **emergência de um cidadão ativo e reflexivo**” (GIDDENS, 2001, p. 70, grifo nosso).

Esse projeto prima igualmente pela liberalização do mercado⁷², ou seja, pela não intervenção estatal. Isso se justifica, de acordo com Giddens (2001), pelo fato de que a franca atuação do mercado proporciona ao consumidor uma livre escolha dentre a variedade de produtos ofertados, driblando a tentativa de moldar os gostos e as necessidades individuais.

Isso significa que, deve haver liberdade para estruturar a economia de maneira que melhor atenda aos interesses do capital, sem que a instituição pública interfira no atendimento desse objetivo. Associado a essa liberalização do mercado está a compreensão de que a competição será afluída e, conseqüentemente, haverá maior desenvolvimento tecnológico⁷³.

Porém, a esfera pública não é ignorada por esse projeto, pelo contrário, ele busca meios de renovar e reconstruir as instituições públicas (GIDDENS, 2001). Tal reconstrução deve se dar por meio do recuo do Estado, que passa a assumir funções administrativas e avaliativas incentivando a participação social e a parceria com agências sem fins lucrativos para a prestação de serviços à população marginalizada e carente.

Deste modo, esta concepção aposta na “sociedade civil florescente” (GIDDENS, 2001) como sendo geradora de solidariedade para com o outro. A partir desse pressuposto, tem-se por objetivo estimular a sociedade civil a se organizar para atender suas próprias necessidades de modo independente da atuação do Estado.

Nesse período de implantação da política neoliberal de Terceira Via, houve um aumento significativo na criação, em nível mundial e nacional, de Organizações Não Governamentais (ONGs). Essas organizações, compostas pelo terceiro setor, passam a

⁷² Para o autor, “a dependência excessiva dos mecanismos de mercado deve ser evitada por motivos óbvios. Os mercados reagem aos desejos dos consumidores, mas quando o fazem podem comprometer outros desejos ou necessidades. Os mercados podem engendrar um comercialismo que ameaça outros valores da vida” (GIDDENS, 2001, p. 43).

⁷³ De fato os capitalistas competem entre si na tentativa de diminuir o valor unitário de cada mercadoria produzida. Com isso, há um grande investimento em tecnologia para que seja, por exemplo, fabricada uma máquina que aumente a produtividade (produza mais em menos tempo) e assim, o primeiro capitalista a empregar tal invento em sua produção dispara na frente dos demais por aumentar a produtividade em comparação aos demais, essa vantagem permanece por um curto período até que os concorrentes empreguem tal máquina na produção. Mas isso não garante que a tecnologia esteja em prol do desenvolvimento humano, o que se vê é uma busca desenfreada por meios que garantam a acumulação de mais-valia pelo capital. Mais ainda, independente da atuação do Estado, os capitalistas sempre competirão entre si, essa é uma condição das relações estabelecidas pelo capital, ou seja, são inerentes à sua existência.

desempenhar parte das ações do Estado nas áreas sociais como alimentação, educação, saúde e esporte, oferecendo atendimento em diversas áreas (FALCONER, 1999). Em decorrência,

As organizações não governamentais e as organizações do terceiro setor (ONGs e OTSs) também se desenvolveram e proliferaram de maneira notável sob o neoliberalismo gerando a cresça de que a oposição mobilizada fora do aparato de Estado e no interior de uma entidade distinta chamada “sociedade civil” é a casa de força da política oposicional e da transformação social (HARVEY, 2013, p. 88).

As transformações modernizadoras defendidas por Giddens (2001, 1999) exigem novas políticas, reforma constitucional e mecanismos de maior transparência e responsabilidade dos governos⁷⁴. Essa transformação modernizadora é denominada de “democratização da democracia”, que visa, em tese, reinventar a democracia, uma vez que se entende que ela não é suficientemente democrática. Em outras palavras, Giddens sugere novas formas de democracia, a partir da qual os cidadãos se relacionem mais diretamente com o governo e, assim, possam atuar diretamente na solução dos problemas de sua comunidade local. Por isso, esse projeto incentiva o estabelecimento de parcerias entre a sociedade civil e o governo para atenderem as necessidades sociais.

Nesse sistema colaborativo, o Estado assume a função de gestor e avaliador das políticas, enquanto a sociedade civil atua diretamente na concretização das políticas sociais. Para Giddens (1999, p. 79), “o governo pode agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade”, a essa parceria o autor atribui o nome de “economia mista”. Com essa união pretende-se atender, mesmo que em partes, as necessidades daqueles que estão em situação de risco (fome, miséria, desemprego, educação, etc.), ao mesmo tempo em que o Estado deixa de ser o principal atendente dessas demandas.

No que se refere à função do Estado, Giddens (1999) defende que este deve oferecer proteção aos vulneráveis. De certo, esse papel está voltado a unir forças para garantir a coesão social, pois, aqueles que estão em situações desfavoráveis representam um incômodo social e podem gerar revoltas contra o capital.

O projeto da Terceira Via propõe um “novo Estado democrático” no qual o Estado deve ser descentralizado para apresentar resultados diante a globalização, pois, “a descentralização e transferência de poder, por exemplo, têm uma ressonância positiva – devolvem poder às regiões, às cidades, aos bairros!” (GIDDENS, 1999, p. 88). Esse projeto

⁷⁴ Para Giddens tratar do governo é o mesmo que tratar do Estado, para o autor ambos são sinônimos.

defende, ainda, a necessidade de o Estado passar por uma reforma constitucional a fim de se tornar mais transparente e incorrupto. Na perspectiva do autor, também é preciso: a) uma administração mais eficiente e com princípios ecológicos; b) uma democracia direta, que aproxime os cidadãos do governo; c) uma perspectiva cosmopolita e, d) administrar riscos regulando as mudanças tecnológicas e científicas.

A perspectiva cosmopolita parte do entendimento de que não existem nações e que, por isso, a sociedade deveria ser uma só. Essa sociedade cosmopolita proporcionaria uma sociabilidade que promovesse a inclusão social, fazendo com que as pessoas tolerassem facilmente novas culturas e, assim, conviveriam harmoniosamente com pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais, com isso, o indivíduo seria um cidadão do mundo inteiro.

A Terceira Via, também, “busca fomentar uma sociedade diversificada baseada em princípios igualitários” (GIDDENS, 2001, p. 59). Com essa proposição pretende estabelecer o “respeito ao diverso”, pautado na compreensão de que deve haver igualdade nas oportunidades oferecidas aos indivíduos e não em suas condições de vida. Nesse sentido, o indivíduo é responsabilizado pelo seu futuro, uma vez que, todos têm as mesmas oportunidades, dependendo apenas de suas escolhas e esforço individual para obter ou não sucesso.

A concepção de igualdade de oportunidade, também, está diretamente relacionada com o desenvolvimento do “capital humano”. Isso porque, para a Terceira Via, “o mais sensato é enfatizar o igualitarismo fundado em ativos pessoais, baseado no investimento em habilidades e capacidades” (GIDDENS, 2007, p. 27). Ou seja, se aposta nas qualidades do indivíduo para gerar a igualdade de alternativas, descartando, assim, os limites e barreiras postos na realidade que impedem o desenvolvimento humano.

Para disseminar suas proposições, a Terceira Via recebeu indispensável apoio das agências internacionais que se reorganizaram em prol dos interesses dessa reforma. Em meados dos anos 1990 essas agências tiveram um papel fundamental na difusão dos fundamentos da Terceira Via. Esses princípios se apoiavam especialmente em valores voltados a um viés humanitário, como, justiça, equidade, solidariedade, tolerância, voluntariado e respeito pela natureza. Isso porque, era necessário formar indivíduos que se sensibilizassem frente às necessidades de seu grupo cultural e de sua comunidade.

Os intelectuais simpatizantes com a Terceira Via se declaram como de esquerda, com perspectiva diferente das ideias socialistas tradicionais. Nesse sentido, Giddens (2007) afirma que, a Terceira Via busca “reestruturar as doutrinas esquerdistas”. Porém, os princípios e fundamentos desse projeto em muito se aproxima aos ideais do neoliberalismo ortodoxo.

De nossa perspectiva, o projeto da Terceira Via é uma redefinição do neoliberalismo ortodoxo que, assim como ele, busca estratégias de manter as relações da produção capitalista. Para isso, por um lado, estimula o afastamento do Estado no atendimento das demandas sociais, transferindo para o indivíduo e para as organizações sociais a responsabilização desse atendimento, e incentivando parcerias entre o Estado e a sociedade civil para executar os serviços públicos. Ao afastar-se dessa função, o Estado passa a assumir atividades de administração, planejamento e avaliação. Por outro, busca formar novos comportamentos sociais adequados às mudanças econômicas e políticas, ou seja, estimulam a cidadania ativa para que os cidadãos sintam-se responsabilizados pelo atendimento às questões sociais, que antes eram realizadas predominantemente pelo Estado. E, ainda, esforçam-se para estabelecer a harmonia entre as desigualdades sociais, para que não representem uma ameaça à ordem social.

Em correspondência as medidas e estratégias administrativas, políticas e econômicas da Terceira Via encontra-se, em seu receituário, a formação baseada em valores que em última instância coadunam com seu objetivo maior, a reorganização social em prol do atendimento às demandas do capital. Por isso, no item a seguir nos dedicaremos ao entendimento desses valores.

3.2.1 Os valores propalados pela política neoliberal de Terceira Via

Giddens (1996) defende a necessidade de reexaminar os valores para serem compatíveis com a reforma política e econômica sobre os princípios da Terceira Via. Para o autor, “o que está em questão é fazer com que os valores de centro-esquerda sejam considerados em um mundo submetido a profundas mudanças” (GIDDENS, 2001, p. 165). Ou seja, em meio às alterações nas organizações sociais, os valores humanitários defendidos pela Terceira Via são um meio para promover o consentimento com esse novo projeto.

Da perspectiva de Giddens, os valores da Terceira Via são: igualdade, equidade, solidariedade, felicidade, proteção aos vulneráveis, tolerância, participação ativa e liberdade com autonomia. Para o autor, não há direitos sem responsabilidades, nem autoridade sem democracia. Percebemos que diferente dos valores, de caráter econômico, propalados pelo neoliberalismo ortodoxo, os valores da Terceira Via remetem a um viés humanitário.

Nesse sentido, Giddens propõe a recuperação de valores, denominados positivos, como a **autonomia**, a **solidariedade** e a **busca da felicidade**. Aparentemente eles se identificam com o propósito de buscar promover uma formação voltada ao desenvolvimento

humano dos indivíduos. No entanto, de nossa perspectiva, o objetivo almejado pela adoção desses valores é despertar na população a sensibilização para as questões sociais. Além disso, os valores propalados pela Terceira Via buscam contribuir com a produtividade, por meio da produção de mercadorias diversificadas que atendam as especificidades de cada grupo cultural, despertando, assim, o consumo. Isso porque, desde o neoliberalismo ortodoxo “a neoliberalização precisava, política e economicamente, da construção de uma cultura populista neoliberal fundada no mercado que promovesse o consumo diferenciado e o libertarianismo individual” (HARVEY, 2013 p. 52).

A recuperação dos valores também se faz presente no contexto da globalização. No que se refere à globalização, a Terceira Via estabelece estratégias que atinjam não somente a esfera econômica e financeira, mas, também, o plano cultural, em decorrência da intensificação da comunicação. Consequentemente, verificam-se mudanças de hábitos, costumes e estilos de vida de comunidades para estabelecer uma harmonia com outras regiões globais, de modo a assumir valores e hábitos universais (NEVES, 2005).

Nesse sentido, Giddens (1999) afirma que, a globalização⁷⁵ cria novas regiões econômicas e culturais tornando as fronteiras nacionais cada vez mais imprecisas. Acrescenta, também, que ela está mudando as relações sociais, os costumes e o cotidiano principalmente de países desenvolvidos. Assim, ao mesmo tempo em que esse projeto político apregoa “[...] valores compartilhados que advêm de uma situação de interdependência global, organizada pela aceitação cosmopolita da diferença” (GIDDENS, 1996, p. 286) acentua o reconhecimento e a valorização dos grupos minoritários e das populações de risco, buscando conciliar as questões globais com as locais.

Além de promover a valorização dos grupos minoritários, a globalização promove o “novo individualismo” que para Giddens (1999, p. 46), “[...] está associado ao afastamento da tradição e do costume de nossas vidas, um fenômeno relacionado mais com o impacto da globalização num sentido amplo do que com a mera influencia de mercados”. Desse modo, entende-se que o “novo individualismo” segue, lado a lado com as pressões por maior democratização, buscando meios que garantam a **solidariedade**, pois:

A coesão social não pode ser assegurada pela ação de cima para baixo do Estado ou pelo apelo à tradição. Temos de **moldar nossas vidas de uma**

⁷⁵ Para o autor a globalização, “[...] não diz respeito em absoluto apenas, ou mesmo basicamente, à interdependência econômica, mas à transformação do tempo e espaço em nossas vidas. Eventos distantes, quer econômicos ou não, afetam-nos mais direta e indiretamente que jamais antes” (GIDDENS, 1999, p. 41) sendo, ainda, constituída por vários processos de influência política e econômica que devem acontecer em nível local, nacional e mundial.

maneira mais ativa do que fizeram gerações anteriores, e precisamos **aceitar mais ativamente responsabilidades pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilo de vida que adotamos** (GIDDENS, 1999, p. 47, grifo nosso).

O “novo individualismo” é um meio encontrado pela Terceira Via para manter a coesão social, uma vez que, se vê nele uma forma de desenvolver modos de vida compatíveis com a estimulação de comportamentos ativos, a partir do qual os indivíduos estejam predispostos a agirem solidariamente para com os demais. Em outras palavras, o novo individualismo, como um valor fundamental para o programa da Terceira Via, propõe ação solidária diante da dificuldade do outro, de modo que o auxilie na solução de seus problemas sem depender das ações do Estado.

Giddens (1996) escala a **felicidade** como um valor buscado desde muito tempo pela humanidade. Entende-se que esse valor deva ser universal e uma qualidade da modernidade. E ainda, a felicidade pode ser conciliada com a solidariedade e estar presente nas relações entre as pessoas. Porém, o autor advoga que, a condição de felicidade está mais relacionada aos fatores internos do que os externos, ou seja, para que as pessoas sintam-se felizes precisam controlar suas experiências interiores.

Consideramos que, a felicidade não é simplesmente uma questão de interpretação ou controle interno. Basta pensarmos em questões básicas de sobrevivência, por exemplo, aquele que estiver com fome, sede, frio ou sem atendimento à saúde, dificilmente estará feliz. Com isso, queremos afirmar que, em última instância, o estado de felicidade depende das condições concretas de vida, para além das circunstâncias psicológicas e afetivas de cada um. Portanto, é impossível descartar as condições materiais como as econômicas e sociais em detrimento do simples controle interno.

No que se refere à **liberdade**, como um valor primordial para esse programa político, Giddens (2001) esclarece-nos que, ela é uma capacidade que deve ser adquirida socialmente pelo indivíduo, ou seja, cada um é responsável por buscar sua liberdade. Nessa afirmação, fica evidente que o autor responsabiliza o indivíduo pela busca de seu bem estar e, assim, se houver deficiências na garantia de direitos sociais é uma consequência das falhas pessoais. Ao assumir esse posicionamento descartam-se as condições concretas de vida que são impostas ao indivíduo, independente de sua escolha.

O autor defende que, “uma nação cosmopolita necessita de valores com os quais todos estejam comprometidos, e uma identidade com que os cidadãos se sintam à vontade, mas tem também de **aceitar a ambiguidade e a diversidade cultural**” (GIDDENS, 1999, p. 149,

grifo nosso). Esse conceito de nação alinha-se à necessidade de globalização do capital, a partir do qual se procura transmitir o sentimento de uma aldeia global, onde os indivíduos relacionam-se entre si, independente dos limites territoriais. Esse sentimento de relação global, não perde de vista que cada indivíduo é único e possui um modo de vida diverso, identificando-se com um grupo de pessoas com características culturais semelhantes a sua.

Dessa perspectiva, atribui-se novo sentido as segmentações sociais que deixam de ser condicionadas pelos determinantes econômicos, ou vinculadas às classes sociais, e passam a se atrelar às questões de hábitos e costumes culturais. Por isso, “na idealização da Terceira Via, o mundo não seria mais marcado pelos antagonismos classistas, mas sim pelas diferenças entre grupos, sendo que o maior impacto dessas mudanças teriam se dado na sociedade civil” (MARTINS, 2007, p. 72).

Consideramos que esse posicionamento da Terceira Via, de que as desigualdades sociais não existem, apenas, há diferenças entre grupos culturais, acaba desmobilizando a classe trabalhadora, pois, o indivíduo não consegue se reconhecer como pertencente a uma classe que se origina de uma desigualdade econômica. As pessoas se reconhecem, apenas dentro de um grupo constituído por aqueles que possuem valores, costumes, hábitos e culturas semelhantes.

De nossa perspectiva, o discurso sobre diversidade camufla as desigualdades políticas, econômicas e sociais. Nesse sentido, concordamos com Faustino e Carvalho (2015), quando afirmam que, o reconhecimento e a valorização da diversidade faz parte de uma estratégia de buscar dar aos movimentos sociais um caráter cultural, negando o seu caráter classista e ocultando os problemas derivados da esfera econômica. Com isso, diante das desigualdades e dos conflitos sociais, a Terceira Via, centraliza as discussões nas questões culturais desconsiderando os seus determinantes históricos, sociais e econômicos.

Os pressupostos do projeto da Terceira Via influenciam os documentos educacionais e as políticas sociais, por isso, comumente esses documentos tratam do valor **igualdade** que, segundo Giddens (1999), deve contribuir para a diversidade e não bloqueá-la. Na interpretação do autor, uma sociedade extremamente desigual faz mau uso dos talentos e das capacidades dos indivíduos e, ainda, aumenta as possibilidades de gerar violência.

Na verdade, o real motivo para adotar a igualdade, como um de seus princípios, tem um propósito maior e mais relevante que deve ser analisado segundo sua função social. Pois, a igualdade defendida por esse projeto tem a finalidade de manter as forças contrárias (das classes sociais) em harmonia, ou seja, manter a coesão social. Uma vez que,

[...] **as desigualdades podem ameaçar a coesão social e podem ter outras consequências socialmente indesejáveis** (como provocar altas taxas de criminalidade) [...] Uma sociedade democrática que gera **desigualdade em larga escala tende a produzir descontentamento e conflito generalizado** (GIDDENS, 1999, p. 52, grifo nosso).

Nesse sentido, o projeto da Terceira Via, almeja dissipar um conjunto de ideias que se firmam na igualdade para proporcionar, em meio à intensificação dos conflitos sociais, relações mais harmoniosas e equitativas. A esse respeito Carvalho e Faustino comentam que:

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; quer globais quer internos a uma sociedade, enfim, atingir a ‘coesão social’ e a paz internacional entre sociedades diversificadas (CARVALHO; FAUSTINO, 2012, p. 19).

Para Giddens (1999), a Terceira Via define a igualdade como inclusão e a desigualdade como exclusão. A inclusão está ligada à cidadania, aos direitos e obrigações que todos devem ter. Enquanto que, a exclusão se dá de duas maneiras: os que estão excluídos das oportunidades e os que se excluem voluntariamente por preferir viver afastados da sociedade.

Outro tema que ganha destaque com a Terceira Via é a questão ecológica, pois a atenção com o meio ambiente é indispensável à manutenção do sistema capitalista. Os partidários da Terceira Via defendem a “modernização ecológica”, um sistema em que vários cientistas, empresários e governos se unem para pensar uma economia capitalista preocupada com o meio ambiente. Com isso, se faz necessária uma “cooperação voluntária, mediante o reconhecimento de que a modernização ecológica é benéfica para os negócios” (GIDDENS, 1999, p. 67). Nesses termos, os valores cooperação e o voluntariado se tornam fundamentais para despertar na população o cuidado e a recuperação do meio ambiente danificado pelo capital.

No entanto, compreendemos que o uso inconsequente dos recursos naturais decorre da essência do modo de produção capitalista, uma vez que, sua finalidade é garantir sua autorreprodução, mesmo que isso custe o esgotamento dos recursos naturais.

E, quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela

lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias (MÉSZÁROS, 2006, p. 18).

Consideramos que, o ser social sempre transformará a natureza por meio do trabalho para garantir sua existência, porém, isso não significa a destruição ou esgotamento dos recursos naturais. Essas questões estão diretamente relacionadas à forma como o homem organiza a produção e reprodução de sua espécie. No capitalismo, a busca pela acumulação de mais-valia (acumulação de tempo) protela toda preocupação com a manutenção e renovação dos recursos naturais. Por isso, “a apropriação burguesa, [...] por responder à lógica do capital, é uma apropriação reificada, ou seja, que olha a natureza apenas como uma coisa externa a ser consumida independentemente das consequências” (TONET, 2013a, p. 124).

Outro ponto que merece destaque na política da Terceira Via, “a promoção de uma sociedade civil ativa é uma parte básica” (GIDDENS, 1999, p. 88). A compreensão de sociedade civil ativa perpassa a finalidade de despertar na população a sensibilização, por meio de valores, frente às necessidades daqueles que estão próximos de nós. A defesa desse princípio está diretamente relacionada ao afastamento do Estado no atendimento das demandas sociais mais básicas, como saúde, educação, previdência, moradia, transporte, dentre outras. Portanto, a “[...] sociedade civil ativa se tornaria o *locus* da ajuda mútua, da solidariedade, da colaboração e da harmonização das classes sociais” (NEVES, 2005, p. 53).

Associado a essa concepção está o discurso que propõe a “renovação da sociedade civil”. Essa renovação deve se dar para que a população seja mais atuante na busca de solução para os problemas sociais. A parceria entre o governo e a sociedade civil, centra esforços e estimula o **trabalho voluntário**, por meio da sensibilização solidária, de modo a fazer com que o terceiro setor tenha um envolvimento com as questões sociais (GIDDENS, 1999).

Nessa relação entre Estado e sociedade civil ativa, o Estado atua de maneira limitada, se responsabilizando, apenas pelas questões do planejamento, enquanto que, a sociedade assume o papel de agente executor. A essa forma de atuação Giddens (1996, p. 23, grifo do autor) denomina de **política gerativa**, que: “[...] é uma política que busca permitir aos indivíduos e grupos *fazer as coisas acontecerem*, e não esperarem que as coisas lhes aconteçam, no contexto de preocupações e objetivos sociais”. Em outras palavras, para o autor, a *política gerativa* é a política do domínio público, entendendo que ela é “[...] o principal meio de abordar com eficiência os problemas de pobreza e de exclusão social nos dias de hoje” (GIDDENS, 1996, p. 24). Esse princípio é justificado pelo fato de que:

[...] os grupos do terceiro setor podem oferecer opções de escolha e capacidade de resposta na prestação de serviços públicos. Eles podem também ajudar a promover a cultura cívica local e algumas formas de desenvolvimento comunitário (GIDDENS, 2001, p. 86).

Para o autor, o terceiro setor precisa ser ativo e empreendedor para dar respostas aos problemas sociais. Por isso, observamos que, não só nas políticas educacionais, mas, também, nos meios de comunicação e na publicidade em geral, há uma grande campanha para promover o valor da ativação social e do empreendedorismo. Assim, “o **empreendedorismo civil** é qualidade de uma sociedade civil modernizada. Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para **ajudar na lida com problemas sociais**” (GIDDENS, 2007, p. 26, grifos nosso).

Associada a promoção do empreendedorismo está a orientação de que as organizações sociais devem cultivar as capacidades individuais, principalmente aqueles que são base, para a obtenção de uma sociedade civil ativa capaz de solucionar, sem o auxílio estatal, seus próprios problemas e os da comunidade local. Segundo Montañó (2010), as atuações sociais são paliativas, assistencialistas e buscam dar respostas em curto prazo, sem propor resoluções a médio e longo prazo. E, ainda, canalizam as mobilizações e reivindicações para medidas momentâneas que apenas amenizam temporariamente os problemas sociais.

Para Giddens (1999, p. 135, grifo do autor), no que se refere à educação, “os governos precisam enfatizar a *educação ao longo de toda a vida* [...]”. Isso porque, a sociedade passa por constantes mudanças que precisam ser adotadas pelos comportamentos individuais. Vimos, na seção I, a transferência dessa concepção para documentos educacionais, em particular o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* que formula com detalhes essa proposta educacional.

As incertezas do mercado de trabalho são, para Giddens (2001), uma oportunidade em que se aumentam as inovações para o lucro. Cientes do fato de que não há emprego para todos e de que não existe segurança na garantia de um emprego, os idealizadores da Terceira Via apostam no desenvolvimento do empreendedorismo e na inovação como valores fundamentais para que os indivíduos consigam uma ocupação e, conseqüentemente, diminua a pressão do desemprego sobre o Estado.

Para justificar os níveis de desemprego, os idealizadores da Terceira Via utilizam-se do argumento de que falta qualificação profissional. Segundo eles, “a necessidade de melhorar qualificações educacionais e de treinamento em habilidades é evidente na maioria

dos países industrializados, particularmente no que diz respeito aos grupos mais pobres” (GIDDENS, 1999, p. 119).

Por isso, apostam na formação de um indivíduo preparado para enfrentar os riscos e as situações adversas do mercado de trabalho. Há nessa concepção a visão de que o cidadão precisa ser flexível para obter sucesso diante das novas situações imprevistas que surgem. Sobre a flexibilização, o autor esclarece-nos que:

Hoje os mercados de produtos, capital e trabalho devem ser flexíveis para que uma economia seja competitiva [...] A flexibilidade na verdade acarreta a desregulamentação – desfazendo, ou remodelando as normas e regulamentos que tolhem a inovação e a mudança tecnológica (GIDDENS, 2001, p. 80).

Para Giddens (2001), a exclusão social se difere da pobreza. Para ele, exclusão é não ter as mesmas oportunidades que a maioria, enquanto que pobreza, não é necessariamente uma condição permanente, podendo vir a ser ocasional, pois riqueza e pobreza são ciclos da vida. Assim, em determinada fase da vida pode ser que a pessoa esteja em situação de pobreza e em outra não. O autor afirma, ainda, que a porcentagem dos que vivem constantemente na pobreza é reduzido.

No entanto, o projeto da Terceira Via não descarta a redistribuição de renda como amenizadora das desigualdades econômicas, mas defende que ela deve ser utilizada com a finalidade de manter a coesão social, uma vez que os altos níveis de desigualdade, principalmente econômica, gerariam grande abalo à harmonia social.

Giddens (1996) afirma que nem sempre os valores individuais correspondem àqueles específicos do grupo ao qual o indivíduo pertence, por isso, pode haver conflito entre os valores dos indivíduos e das culturas. O autor discorre que esse impasse pode ser resolvido de algumas maneiras, como a guerra (força e violência), no entanto, a Terceira Via prima pelo diálogo como a melhor forma de solucionar pacificamente os conflitos. Isso porque, ele pode ajudar com o auto entendimento e comunicação.

Desse modo, para os defensores desse projeto o problema do conflito entre valores de indivíduos ou grupos éticos, culturais ou sociais diferentes pode ser amenizado ou mesmo solucionado com a ordem cosmopolita global, onde o cidadão do mundo se adapta facilmente a diferentes culturas e formas de vida, uma vez que: “entender o ponto de vista do outro possibilita maior autocompreensão, que, por sua vez, amplia a comunicação com o outro” (GIDDENS, 1996, p. 276). Com isso, evitam-se conflitos e, ainda, estimula o respeito e o reconhecimento daquilo que é específico de cada um.

É possível perceber que o projeto neoliberal de Terceira Via dedica-se à valorização da cultura local e regional dos grupos sociais. A finalidade dessa ação é fazer com que os indivíduos se identifiquem com um rol de costumes, hábitos, atitudes e valores que, muitas vezes, são a expressão das contradições sociais, mas não são reconhecidos desse modo.

As condições de pobreza, por exemplo, não são entendidas como originárias da base econômica, na qual a produção é coletiva e a apropriação é restrita a uma pequena minoria. Desconsidera-se também, o fato de que não é possível, no capital, oferecer emprego a todos que precisam trabalhar para obter seus meios de subsistência. As situações de pobreza, em regra, são vistas da perspectiva da Terceira Via, simplesmente como uma escolha, isso porque, compreende que todos os indivíduos têm a oportunidade de ter os bens materiais necessários, mas depende do esforço de cada um para obtê-los. Em meio à essas relações estabelecidas pelo processo produtivo e estimuladas pela política da Terceira Via,

Os pobres sentem que, além de suas dificuldades materiais, há um processo silencioso de “desprezo cultural” com relação a seus valores, tradições, saberes, formas de relação. Ao se desvalorizar a cultura, está se enfraquecendo a identidade. Uma identidade golpeada gera sentimentos coletivos e individuais de baixa auto-estima (KLIKSBURG, 2003, p. 141).

De nossa perspectiva, é certo que as populações mais carentes obrigam-se a conviver, além das péssimas condições materiais, com o desprezo de seus costumes. Assim, a solução para esse empasse encontra-se exclusivamente na valorização cultural. No entanto, para sanar esse problema não basta elevar a autoestima dos empobrecidos, é preciso realizar transformações basilares, na estrutura econômica social, ou seja, é preciso suprimir a propriedade privada dos meios de produção e todas as consequências que dela derivam, como a fome e a miséria e a obstaculização do desenvolvimento humano.

Para Giddens, as classes sociais não existem, o que existe é uma sociedade composta por grupos sociais diferentes entre si. O autor substitui em suas análises os antagonismos das classes sociais pelas diferenças de grupo e, assim, a colaboração e a tolerância assumem o lugar do confronto social, a fim de gerar a coesão social (MARTINS, 2007).

Em síntese, a Terceira Via, assim como o neoliberalismo ortodoxo, formula estratégias que buscam conciliar a reestruturação produtiva com as demandas sociais, ou seja, objetiva manter a coesão social em meio à pobreza, desigualdade, desemprego, intolerância e situações de conflito. Portanto, para sustentar a harmonia social de uma forma mais humanizada, a Terceira Via adota valores humanistas que enfatizam a solidariedade, o respeito social, o voluntariado, a tolerância, a cooperação, a ajuda mútua, a colaboração e a proatividade.

Para efetivar tal objetivo, a Terceira Via promove o consenso por meio da introjeção de hábitos, costumes e atitudes compatíveis com as demandas da produção. E, ainda, investem na propagação de valores que despertem nos indivíduos a comoção com seus princípios políticos e econômicos de modo que os adquiram como sendo os mais avançados. A concepção de que os problemas sociais estão relacionados aos hábitos e costumes culturais, é fundamental para camuflar a finalidade de restaurar o crescimento econômico do capital.

Certificamo-nos de que o capital se apropria de valores para forjar uma noção mais humanizada das relações entre os indivíduos. No entanto, não basta alterar-se o discurso, nem mesmo, redefinir valores para que haja, de fato, princípios fundados na autoconstrução do gênero humano que norteiem o processo teleológico, pois,

Os valores, ou existem na realidade e, então, podem ser “abraçados” por cada um de nós; ou não existem. Se não existem, nem mesmo a mais resoluta e sincera decisão de cada um de nós pelos novos valores tem algum efeito prático sobre a vida da sociedade (LESSA, 2015, p. 19).

As redefinições do receituário neoliberal, iniciada nos anos 1990, propagaram-se para grande parte dos países, dentre eles o Brasil. As influências da política da Terceira Via culminou na reforma do aparelho do Estado que se iniciou em meados do respectivo ano e se estende até a atualidade. No item a seguir trataremos especificamente da implementação desse projeto neoliberal no Brasil.

3.3 A reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990: a implementação da política neoliberal de Terceira Via

Nesse item discutiremos a reforma do aparelho do Estado brasileiro iniciada em meados da década de 1990, tendo sido influenciada pela política neoliberal de Terceira Via. Buscaremos compreender o contexto e a maneira na qual esse projeto político foi aderido pelo país para melhor compreender a perspectiva dos valores presentes nos documentos nacionais.

O avanço do neoliberalismo no contexto internacional acompanhado pelo início do governo Fernando Collor de Melo, em 1990, fez com que os empresários brasileiros se mobilizassem em prol de uma reorganização econômica e social. O documento *Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno*, de 1990, inspirado no *Consenso de Washington*, traçou as orientações para a implantação dos princípios neoliberais no país. Porém, o projeto não ganhou as proporções desejadas, devido principalmente à falta de apoio político (MARTINS, 2007). Também porque, no contexto internacional, o neoliberalismo ortodoxo já

demonstrava insuficiência em dar respostas à retomada do crescimento econômico, além de gerar um agravamento dos problemas sociais.

Diante da falta de êxito desse projeto, o *Pensamento Nacional das Bases Empresariais* (PNBE)⁷⁶, lançado no ano 1987, a fim de expressar os interesses da iniciativa privada no Brasil e, em desacordo com os pressupostos do neoliberalismo ortodoxo, retomou os objetivos de construir um novo projeto burguês, defendendo uma melhor distribuição de renda, o exercício da cidadania, a negociação como melhor maneira de resolver os conflitos, a aceitação da diversidade e a defesa do patrimônio humano. O PNBE adotou medidas que simpaticizavam com o ideário da Terceira Via e, mais tarde, em 1991, recebeu o apoio da “Força Sindical⁷⁷” para defender os interesses da burguesia brasileira (MARTINS, 2007).

Os princípios e propostas neoliberais da Terceira Via ganharam força no Brasil por volta do ano de 1994, no governo de Itamar Franco. Porém, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que ganhou maior propulsão, tendo o economista e cientista político Luiz Carlos Bresser Pereira⁷⁸ como mentor do projeto de implementação dessa política, por meio da reforma do aparelho do Estado brasileiro. Bresser Pereira, assim como os demais teóricos neoliberais, entendia que o motivo da crise que se instalou em nível mundial era a crise do Estado. Por isso, afirma-se que:

Quando dizemos que esta Grande Crise teve como causa fundamental a crise do Estado - uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado - está pressuposto que o Estado, além de garantir a ordem interna, a estabilidade da moeda e o funcionamento dos mercados, tem um papel fundamental de coordenação econômica (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 9).

O fato de os neoliberais da Terceira Via diagnosticarem as causas da crise, vivenciada no setor econômico e produtivo, durante as décadas de 1970 e 1980, como decorrente da crise

⁷⁶ De acordo com o site do PNBE, essa organização “[...] é a única entidade empresarial não corporativa, que tem como objetivo unir forças na luta por um país melhor, posição que lhe permite lutar por causas como: fortalecimento da cidadania, ética na política, sustentabilidade ambiental, combate ao desperdício e mau uso de recursos no setor público, justiça social, respeito à livre iniciativa e ao empreendedorismo e outras” (PNBE, 2013). Para mais informações acessar o site: <http://www.pnbe.org.br/>.

⁷⁷ A Força Sindical foi criada em 1991 sendo oposta à central dos trabalhadores ligada ao PT (Partido dos Trabalhadores) e a CUT (Central Única dos trabalhadores). A Força Sindical assumiu, na época de sua fundação, o importante papel de disciplinar a classe trabalhadora sobre os moldes dos fundamentos neoliberais (MARTINS, 2007).

⁷⁸ Bresser Pereira atuou nos governos de FHC implementando a reforma do Estado brasileiro e produziu vários estudos sobre a temática. É possível observar em seus estudos sua aproximação com os ideários formulados por Giddens e toda política neoliberal de Terceira Via, em suas palavras: “Como membro do partido socialdemocrata, estou comprometido com as propostas da Nova Esquerda” (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 536). Bresser Pereira refere-se à Terceira Via como “Nova Esquerda”.

do Estado, justificou como medida de solução a reforma do aparelho do Estado. Isso porque, entendia-se que o Estado “[...] concentra e centraliza funções e se caracteriza pela rigidez dos procedimentos e pelo excesso de normas e regulamentos” (BRASIL, 1998b, p. 8).

Cabe mencionar que, no Brasil a hierarquia de governança se apresenta, por ordem decrescente de poder, da seguinte maneira: o nacional seguido pelo estadual e, por fim, o municipal. Os documentos que emanam dessas esferas também são hierarquizados, portanto, aqueles que são redigidos em nível estadual não podem estar em conflito com a Constituição Federal⁷⁹, nem com os demais documentos nacional, e aqueles elaborados pelo município não podem ferir aquilo que é estadual e nacional. Portanto, a reforma do aparelho do Estado, segundo a perspectiva da Terceira Via, se deu fortemente no âmbito nacional, mas alcançou todos os níveis de poder.

As reformas propostas por essa política introduzem mudanças expressivas na atuação do Estado que passa a se responsabilizar por atividades de coordenação, incumbindo a sociedade civil pela efetivação de parte dessas atividades. Por meio delas o Estado passa ser **mínimo** para questões sociais como: saúde, educação, moradia, transporte, previdência, dentre outras; e **máximo** para o crescimento e desenvolvimento do lucro do capital (NETTO; BRAZ, 2012). De modo que:

[...] o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais, como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o **controle social direto e a participação da sociedade** (BRASIL, 1998b, p. 9, grifos nosso).

Com a redefinição da atuação do aparelho do Estado, este,

⁷⁹ A Constituição Federal é a lei máxima do Estado brasileiro e é composta por um conjunto de regras e normas que regula os direitos e deveres dos cidadãos. Segundo o Dicionário Jurídico (2015) “Trata-se de norma fundamental que organiza o Estado e determina a divisão dos poderes políticos, os direitos e garantias fundamentais, a ordem social e econômica. Sob o ponto de vista político, pode ser entendida como o conjunto de decisões do poder constituinte ao criar ou reconstruir o Estado, criando e legitimando os órgãos de poder e regulando suas relações mútuas e entre eles e a sociedade. Por outro lado, sob o enfoque jurídico, abrem-se dois sentidos: no sentido material, preocupa-se com o conteúdo das normas, que organizam o poder político, os valores e fins a serem alcançados pelo Estado e os direitos fundamentais; no sentido formal, a Constituição ocupa no ordenamento jurídico posição hierárquica privilegiada em relação às demais normas do ordenamento jurídico, regulando o modo de produção das demais normas, servindo de fundamento de validade de todas as leis que forem editadas pelo país e, por consequência, limitando seus conteúdos”.

[...] deve responder com maior rapidez e eficiência às constantes mutações do mercado global e às demandas sociais, exercer um papel mais decisivo na reestruturação produtiva e diversificar as fontes de financiamento. **Vê-se na reforma a possibilidade de se flexibilizar a ação estatal e de se liberar a economia, conduzindo-a a um novo ciclo de crescimento econômico** e, ao mesmo tempo, proporcionar ao Estado maior governabilidade [...] (CARVALHO, 2009, p. 1145, grifo nosso).

Em decorrência dessas mudanças na atuação do Estado, o Brasil vivencia um significativo aumento na criação de “propriedade pública não estatal” como as ONGs, instituições filantrópicas, associações sem fins lucrativos, Fundações privadas e Organizações Sociais (OSs). Além da execução de serviços sociais, essas instituições também oferecem ocupação às pessoas. Essa ocupação pode ser na forma de trabalho voluntário e, também, na forma assalariada, o que contribui para elevar o percentual de pessoas ocupadas, conforme demonstra os dados a seguir:

TABELA 1: Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos e pessoal ocupado assalariado, segundo as faixas de ano de fundação – Brasil 2010.

Faixas de ano de fundação	Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos		Pessoal ocupado assalariado	
	Total	Percentual (%)	Total	Percentual (%)
Total	290 692	100	2 128 007	100
Até 1970	9 558	3,3	604 951	28,4
De 1971 a 1980	27 270	9,4	401 545	18,9
De 1981 a 1990	45 132	15,5	306 441	14,4
De 1991 a 200	90 079	31,0	419 406	19,7
De 2001 a 2005	58 388	20,1	218 690	10,3
2006	11 869	4,1	36 575	1,7
2007	11 551	4,0	33 987	1,6
2008	11 464	3,9	53 840	2,5
2009	13 726	4,7	34 579	1,6
2010	11 655	4,0	17 993	0,8

FONTE: IBGE (2012, p. 30).

Os dados acima apontam que de 1991 a 2000, época em que compreende a Reforma do aparelho do Estado, houve um significativo aumento na criação de entidades que atendiam as necessidades da população. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2012, p. 30) “[...] elas representam 46,5% do total de entidades em atividade em 2010”.

A reforma do aparelho do Estado brasileiro, consubstanciada no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995), objetivava retomar a capacidade de governança do

Estado “fundamentada na introdução de metodologias de modernização da gestão pública, na revisão do sistema jurídico/legal e das formas de propriedade do Estado” (BRASIL, 1997a, p. 12). A retomada dessa capacidade tinha por finalidade retirar o Estado de uma cultura burocrática por uma cultura gerencial, causando uma revolução nos valores necessários.

[...] à implementação de um novo modelo de Estado: **participação, reconhecimento do potencial do servidor e de sua importância no processo produtivo, igualdade de oportunidades e a opção pela cidadania**; estando associado aos processos educacionais que conduzem a uma renovada visão do mundo (BRASIL, 1997a, p. 12, grifo nosso).

A reforma do Estado brasileiro se fortaleceu com a Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998, a qual estabelece que a administração pública deve obedecer aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Previa, também, maior autonomia gerencial, orçamentaria e financeira dos órgãos e entidades da administração, desde que seguissem as metas de desempenho estabelecidas pelo poder público. Com essa Emenda é possível perceber a tentativa de enxugar a máquina do Estado, reduzindo o quadro de funcionários públicos por meio de exonerações. Também, a introdução da concepção de “sociedade de economia mista” que, conforme analisado na seção anterior, é uma proposta de Antony Giddens, para promover uma parceria entre o terceiro setor e o Estado.

A reforma do aparelho do Estado prevê uma administração gerencial em que o Estado gerencial seja mais flexível em relação à rigidez do Estado burocrático, pois acredita-se que os ritos burocráticos não atendem às necessidades, objetivos e avaliações das ações públicas, sendo necessário um Estado livre da austeridade.

Além disso, foram adotadas medidas de ajuste fiscal e estrutural que garantissem a consolidação do projeto capitalista de reorganização da produção. Desse modo, o “[...] processo de reestruturação da economia brasileira (modernização tecnológica e gerencial, abertura comercial, competição mais acirrada, retirada do Estado, etc.)” (BRASIL, 1996c, p.14) é condizente com as mudanças necessárias para que torne possível a implementação do projeto político e econômico da Terceira Via.

A reforma se deu em nível federal no *Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado* (MARE), com a atuação do então ministro Bresser Pereira (1995-1998). Na apresentação da Reforma Gerencial do Estado ele esclarece que:

O objetivo da Reforma da Gestão Pública de 1995 é contribuir para a formação no Brasil de um aparelho de Estado forte e eficiente. Ela compreende três dimensões: a) uma dimensão institucional-legal, **voltada à descentralização da estrutura organizacional do aparelho do Estado através da criação de novos formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias, e as organizações sociais**; b) uma dimensão gestão, definida pela maior autonomia e a introdução de três novas formas de responsabilização dos gestores – a **administração por resultados, a competição administrada por excelência, e o controle social** – em substituição parcial dos regulamentos rígidos, da supervisão e da auditoria, que caracterizam a administração burocrática; e c) uma dimensão cultural, de **mudança de mentalidade**, visando passar da desconfiança generalizada que caracteriza a administração burocrática para uma confiança maior, ainda que limitada, própria da administração gerencial (BRESSER-PEREIRA, s/d, s/p, grifo nosso).

Como destaca Bresser-Pereira, era necessária uma mudança de mentalidade para que a reforma pudesse ser levada à cabo. Isso significa que, para ter o consentimento social, a reorganização do capital precisava formar novas ideias e visões de mundo, por isso, adotou princípios e valores que despertassem a responsabilidade social das empresas e ação voluntária dos indivíduos em prol do outro e da comunidade. Deste modo, a ação estatal se restringiria ao planejamento, ao controle e a avaliação das políticas, enquanto que a sua execução estaria a encargo, do que o Plano Diretor é denominado de “agências executivas”, caracterizadas por serem instituições de direito privado que prestam serviços públicos. Essas agências são constituídas pela sociedade civil autônoma, sem vínculo estatal, e por empresas privadas.

Em meio a esse processo de reforma do aparelho do Estado, surgem vários estímulos em promoção da parceria público privada. Nesse sentido, fica evidente que o atendimento à questão social deve ser realizado pelo terceiro setor.

Entre as tarefas exclusivas de Estado devem-se distinguir as tarefas centralizadas de formulação e controle das políticas públicas e da lei, a serem executadas por secretarias ou departamentos do Estado, das tarefas de execução, que devem ser descentralizadas para **agências executivas e agências reguladoras autônomas**. Todos os **demais serviços que a sociedade decide prover com os recursos dos impostos não devem ser realizados no âmbito da organização do Estado, por servidores públicos, mas devem ser contratados com terceiros**. Os serviços sociais e científicos, para os quais os respectivos mercados são particularmente imperfeitos, já que neles impera a assimetria de informações, devem ser contratados com **organizações públicas não-estatais de serviço, as ‘organizações sociais’**, enquanto que os demais podem ser contratados com **empresas privadas**. As três formas gerenciais de controle – controle social, controle de resultados e competição administrada – devem ser aplicadas

tanto às agências, quanto às organizações sociais (BRESSER-PEREIRA, s/d, s/p, grifo nosso).

Em decorrência do afastamento do Estado das questões sociais, parte dos recursos públicos é destinada para setores privados para executarem atividades em prol das demandas sociais. Esse processo é denominado de publicização, no qual é assegurado um caráter público a uma entidade privada (BRASIL, 1996c).

Nesse processo também ocorreram privatizações, caracterizada pela transferência daquilo que é estatal para o domínio privado. Elas foram justificadas com base no argumentos da necessidade de redução da dívida pública, de que o Brasil não possuía recursos financeiros suficientes para destinar às instituições estatais e que os serviços públicos não eram prestados com eficiência e qualidade.

No documento *Mãos à obra, Brasil: uma proposta de governo*, publicado em 1994, apresenta a proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso que almeja “[...] a manutenção de uma política macroeconômica consistente, que compreenda o **controle da inflação** e do **déficit público**, a **abertura da economia**, a **desregulamentação** e a **privatização**” (CARDOSO, 2008, p. 6, grifos nosso).

Segundo o Ministério de Administração e Reforma do Estado, o Brasil precisava adotar formatos organizacionais mais flexíveis e leves que liberassem o Estado de alguns encargos. Por isso, no discurso de posse de seu primeiro mandato da presidência FHC alega que “precisamos costurar novas formas de participação da sociedade no processo das mudanças” (BRASÍLIA, 1995a, p. 31). A solução encontrada foi a implementação de “Organizações Sociais” (OSs)⁸⁰ sem vinculação com o Estado, envolta pelo discurso de que com a retração do Estado melhorar-se-ia a qualidade do serviço público ofertado (BRASIL, 1997a).

Bresser Pereira deixa essa questão muito clara quando afirma que, o papel do Estado na “Nova Esquerda” é complementar, enquanto que a execução dos serviços sociais básicos deve ser realizada pelas organizações públicas não estatais. Ou seja, a comunidade, e não mais o Estado, é o principal realizador do atendimento à questão social. Sendo assim,

⁸⁰ A Lei de maio de 1998, esclarece que as OSs são “[...] entidades de interesse social e utilidade pública, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 1998a, p. 1). As OSs expressam uma parceria entre a sociedade civil e o Estado. Caracterizam-se por uma organização pública não-estatal constituída por associações civis sem fins lucrativos que realiza atividades de atendimento público por meio do apoio financeiro e da oferta de equipamentos do Estado. As atividades dessas organizações devem se aproximar àquelas realizadas pelo setor privado para haver vantagens como: “[...] a contratação de pessoal nas condições de mercado; a adoção de normas próprias para compras e contratos; e ampla flexibilidade na execução do seu orçamento” (BRASIL, 1998b, p. 14).

[...] a reforma do Estado significa fortalecer as instituições democráticas. Os esforços não deveriam se limitar à democracia representativa, mas também incluir formas diretas de democracia, particularmente aquelas que envolvam **controle social pelas ONGs e outras formas de capital social ativo**. Nessa direção, comitês e associações formados com o objetivo de **prover serviços sociais nas áreas de educação, saúde, proteção contra o crime, transporte público e alívio à pobreza são particularmente importantes** (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 529, grifos nosso).

Da perspectiva da Terceira Via, a reforma do aparelho do Estado era a melhor opção para que ele “[...] pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de **garantia da propriedade** e dos contratos, mas também seu papel de **garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade** do seu respectivo país” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 7, grifo nosso). Cabe destacar que essas são condições básicas para manutenção das relações capitalista.

De nossa perspectiva, além de garantir a propriedade privada dos meios de produção, o Estado também precisava conceder políticas sociais que incentivassem o atendimento às questões sociais, a fim de evitar conflitos e possíveis revoltas sociais. Por isso, um dos objetivos da reforma do Estado é garantir a coesão social, fazendo com que todos convivam com as diferenças gerando equidade entre os grupos sociais. Entende-se, que:

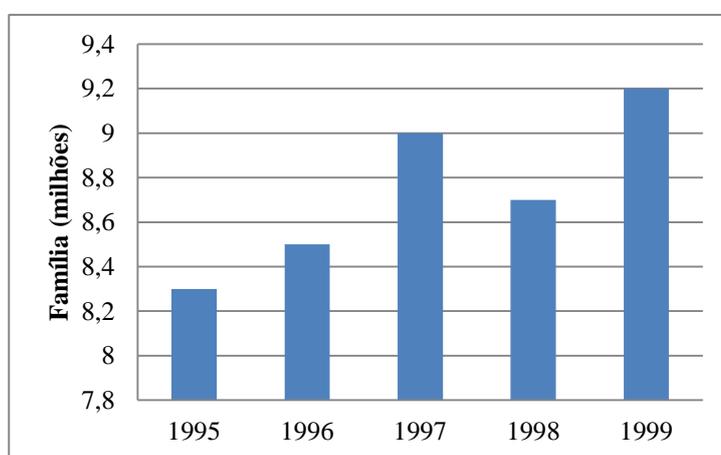
O Estado moderno é anterior ao mercado capitalista porque é o **Estado que garantirá os direitos de propriedade e a execução dos contratos, sem o que o mercado não poderá se constituir**. Mas é também contemporâneo e concorrente do mercado, porque cabe a ele o papel permanente de **orientar a distribuição da renda**, seja concentrando-a nas mãos dos capitalistas nos períodos de acumulação primitiva, **seja distribuindo-a para os mais pobres, de forma a viabilizar a emergência** de sociedades civilizadas e modernas, que, além de ricas, demonstraram ser razoavelmente **equitativas** (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 10, grifos nosso).

Durante o governo de FHC (de 1995 a 2003) verificou-se que no Brasil havia desigualdade de acesso aos bens públicos como saúde e educação e, também, na distribuição de recursos financeiros. Em decorrência dessas desigualdades surgiram “bolsões de miséria”, que requeriam ações emergenciais por parte do governo. Por isso, foram adotadas políticas sociais compensatórias e focalizadas que atendem somente um público ou problema social específico. Além da implementação dessas políticas, o governo buscou promover ações conjuntas entre Estado e sociedade civil, a fim de enfrentar problemas, tais como a erradicação ou amenização da pobreza.

Segundo André Soliani, do jornal Folha de S. Paulo, no ano de 2000, 35% da população brasileira não tinha condições básicas de vida. O jornalista esclarece que “a pobreza voltou a crescer no país no primeiro ano do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. Em 1999, mais 3,1 milhões de brasileiros passaram a não ter renda suficiente para comer, vestir-se e cuidar da saúde e da educação” (SOLIANI, 2000, s/p).

Segundo Rocha (2000) a pobreza no Brasil está associada à desigualdade na distribuição de renda. Isso porque a produção de produtos básicos à subsistência é suficiente para garantir o mínimo necessário a todos. No entanto a finalidade da produção é gerar lucro às grandes empresas e não buscam atender às necessidades humanas.

Gráfico 3: Famílias pobres no Brasil do ano de 1995 ao 1999.



FONTE: Tabulações especiais da PNAD (1999) para o Projeto Rurbano (junho 2001) Apud GROSSI; SILVA; TAKAGI, 2001.

Para promover o desenvolvimento social, o governo de FHC, adotou quatro estratégias: 1) planos econômicos e programas sociais; 2) maior eficiência nas políticas sociais; 3) combate à fome e à pobreza; e 4) parceria com a sociedade. A parceria com a sociedade é adotada com o objetivo de o Estado solucionar os problemas sociais por meio da ação conjunta com a sociedade civil. Essa parceria foi denominada de “grupos de trabalho de composição mista” (governo e sociedade civil), com o propósito de “[...] desenvolver programas de combate à miséria; em favor das crianças, especialmente aquelas em situação de risco; de combate ao analfabetismo; e de aquisição e construção de moradias populares” (BRASIL, 1996b, p. 46).

Em decorrência dessa parceria entre Estado e comunidade criou-se, mediante o Decreto nº 1.366, de 12 de janeiro de 1995, o *Programa Comunidade Solidária* que “[...] tem por objeto coordenar as ações governamentais voltadas para o atendimento da parcela da

população que não dispõe de meios para prover suas necessidades básicas e, em especial, o combate à fome e à pobreza” (BRASIL, 1995b, p. 1).

O Decreto estabelecia que as ações governamentais deveriam priorizar o atendimento à área da alimentação e nutrição, serviços urbanos, desenvolvimento rural, geração de emprego e renda, defesa de direitos e promoção social. O documento prescrevia, ainda, a parceria entre as organizações sociais e o governo, de modo que um complementasse a ação do outro. Esse programa foi extinto no ano de 2004, mas sua importância está em ser uma das primeiras iniciativas que buscaram estabelecer esse tipo de parceria para ofertar serviços públicos.

Segundo o documento *Uma estratégia de desenvolvimento social*, de 1996, o *Programa Comunidade Solidária* buscou aprimorar os mecanismos de combate à indigência, a pobreza e a fome aguda, por meio do fortalecimento dos mecanismos de proteção social aos grupos vulneráveis, ou em estado de risco, com a descoberta de novas parcerias com a sociedade civil. Segundo as orientações da reforma do Estado, “essa forma de parceria entre sociedade e Estado, além de viabilizar a ação pública com mais agilidade e maior alcance, torna mais fácil e direto o controle social, mediante a participação, nos conselhos de administração, dos diversos segmentos beneficiários envolvidos” (BRASIL, 1998b, p. 11).

Esse programa teve “como princípios a mobilização e a participação da comunidade, a articulação de instituições, agentes e recursos e a descentralização das ações” (CARDOSO, 2008, p. 98). Portanto,

[...] consiste em articular formas de parceria entre o Governo e a Sociedade Civil e suas diversas organizações, mobilizando empresas, universidades, igrejas, sindicatos e outras organizações não governamentais para colaborar no enfrentamento da questão social, inovando e experimentando (BRASIL, 1996c, p. 21).

O atendimento a diversas áreas foi possível devido ao financiamento nacional somado à estimulação da captação de recursos feito pelo programa, nos “[...] mais diversos setores da sociedade, como empresas, sindicatos, associações, universidades, igrejas e cidadãos, bem como junto a agências nacionais e internacionais de financiamento e cooperação” (PELIANO; RESENDE; BEGHIN, 1995, p. 31). Os dados a seguir demonstram as áreas de destino dos recursos financeiro.

TABELA 2: Alocação de Recursos Segundo Áreas Prioritárias — 1995

Áreas	Recursos Financeiros (em R\$ milhões)
1. Redução da Mortalidade na Infância	273
2. Alimentação	805
3. Saneamento e Habitação*	1.159
4. Desenvolvimento Rural	211
5. Geração de Emprego e Renda**	1.520
6. Apoio à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental	680
7. Defesa dos Direitos e Promoção Social de Crianças e Adolescentes	426
Total	5.074

Notas: * Inclui R\$ 1,3 bilhão do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalho) já aprovado pelo CODEFAT (Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador).

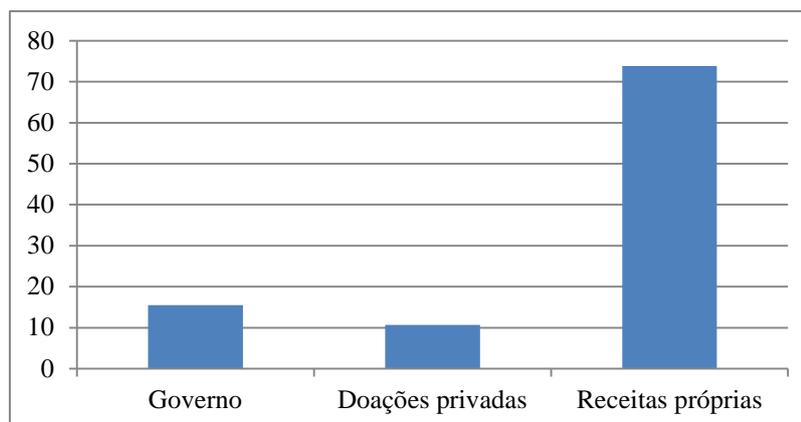
**Inclui R\$ 1,1 bilhão do FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) já aprovado pelo Conselho Curador do Fundo para beneficiamento de famílias com renda até 3 salários mínimos.

FONTE: Peliano; Resende; Beghin (1995, p. 31).

Em março de 1999, a Presidência sancionou a Lei nº 9.790, conhecida como o novo marco legal do terceiro setor, que instituiu a *Organização da Sociedade Civil de Interesse Público* (OSCIP). Nesse seguimento enquadram-se “[...] pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que tenham sido constituídas e se encontrem em funcionamento regular há, no mínimo, 3 (três) anos” (BRASIL, 1999, p. 1).

De acordo com a referida Lei, as OSCIPs devem desenvolver suas atividades tendo como finalidade a assistência social, a promoção da cultura, educação, saúde, ética, paz, cidadania, democracia, segurança alimentar e nutricional, voluntariado, desenvolvimento econômico e social, direitos humanos, valores universais, estudos e pesquisas. Em linhas gerais, a Lei estabelecia a parceria entre o setor público com as OSCIPs, de maneira que com a cooperação de ambas pudessem atender as atividades de interesse público.

Apesar de na década de 1990, haver grande incentivo e emulação para se estabelecer uma sólida parceria entre o Estado/setor público com a sociedade civil, por meio de decretos, leis e orientações, para atuarem no atendimento aos problemas sociais, percebe-se que a maior parcela do financiamento dessas ações voluntárias, sem fins lucrativos e solidárias não é de origem do Estado e sim das próprias instituições que arrecadam um montante por meio de ações beneficentes e doações. Esse cenário demonstra o recuo da atuação do Estado na área social, uma vez que o próprio Estado responsabiliza a sociedade civil por atender as questões sociais. No gráfico a seguir verificamos que a maior parcela dos recursos arrecadados pelas instituições sem fins lucrativos é de origem da própria instituição.

Gráfico 4: Média brasileira dos recursos destinados ao setor sem fins lucrativos do ano de 1995

FONTE: Pesquisa Comparativa Johns Hopkins – ISER, 1999 apud AS/GESET (2001, p. 19).

Em consonância com os princípios neoliberais de Terceira Via, a reforma do Estado brasileiro prevê mudanças no atendimento às questões sociais, nas quais a sociedade civil deve ter uma posição ativa na área da educação, da saúde e da segurança. A reforma do Estado também prevê maior atenção com as populações mais carentes e em situação de risco (mulheres, negros, índios, portadores de deficiência, terceira idade, os empobrecidos do campo dentre outras). Esse cuidado com as minorias se torna necessário, uma vez que, a reestruturação produtiva e a redefinição da atuação do Estado ocasionam problemas sociais como a fome e a desarmonia social.

Acompanhando a reforma do aparelho do Estado brasileiro, ocorreu a reorientação na educação. Conforme afirma Martins (2007, p. 139) “nos períodos de governo Fernando Henrique Cardoso o neoliberalismo da Terceira Via permitiu que a classe burguesa definisse novas estratégias de intervenção para reeducar a sociabilidade”. Essa reeducação tinha por finalidade formar os indivíduos para a nova organização social, tanto no que diz respeito à reestruturação produtiva e suas consequências, quanto à necessidade de estabelecer a coesão social.

A população priorizada é especialmente aquela que está em condições de vida mais miserável ou na extrema pobreza. Por isso, o governo defende que as políticas sociais devem ser eficientes e focalizadas, para que, assim, atendam as mazelas que afligem a população. Porém, como dito anteriormente, o Estado atua como agente administrativo dessas políticas, cabendo ao terceiro setor colocá-las em ação.

Em síntese, a reforma do Estado brasileiro, iniciada no governo de FHC, mantida até o momento, demonstra uma íntima relação com os princípios neoliberais de Terceira Via, que

são característicos das transformações ocorridas em nível mundial e dissipadas pelas agências internacionais. Associada à reforma do Estado brasileiro e a reforma educacional está o movimento de redefinição dos valores, que passam a se voltar para um viés humanitário, a fim de promover uma formação adequada às relações sociais derivadas da reorganização econômica e política. Por isso, no item a seguir verificaremos os valores da Terceira Via no Brasil.

3.3.1 Os valores da Terceira Via propalados no Brasil

No capitalismo a formação de valores se apresenta como um meio para manter e regulamentar a ordem vigente e as relações sociais estabelecidas. Como esclarece Martins (2007, p. 139), o governo FHC colaborou para que “[...] a classe burguesa definisse novas estratégias de intervenção para reeducar a sociabilidade”. Quando a sociedade, ou melhor, a forma como o trabalho se organiza, encontra-se em crise se faz necessário estabelecer uma reorganização para superá-la.

Essa reorganização, pautada na globalização, na financeirização da economia e na reestruturação produtiva e econômica foi apoiada pelos pressupostos da Terceira Via, especialmente a partir de meados de 1990. Em decorrência da reestruturação produtiva e econômica, os valores também são alterados, por meio de ressignificações, a fim de atender a necessidade de constituir um novo homem, que se adeque às novas exigências produtivas, políticas e sociais que surgem nesse contexto.

No Brasil, assim como no cenário mundial, os preceitos da Terceira Via precisavam se legitimar para que a burguesia pudesse garantir sua posição de classe dirigente, mas sem gerar conflitos sociais que abalasses a estabilidade social. O governo brasileiro percebeu que essa legitimação não era suficiente apenas no campo político e econômico, por isso, apontava para uma renovação de mentalidade: “essa verdadeira revolução social e de mentalidade só irá acontecer com o concurso da sociedade” (BRASÍLIA, 1995a, p. 31).

Portanto, essa renovação precisava acontecer no campo moral e ideológico, até porque, “[...] **as transformações sócio-culturais, em curso no mundo contemporâneo, vêm alterando valores, normas, atitudes e comportamentos [...]**” (BRASIL, 1996c, p. 17, grifo nosso). O governo defendia que essas alterações precisavam ser incorporadas, também, pelos brasileiros para que assim, houvesse a coesão social necessária à reprodução do capital.

As alterações nos valores, conforme citado pelo documento *Uma estratégia de desenvolvimento social* (1996), estão atreladas à redefinição para um viés mais humanitário,

que corresponde à inflexão neoliberal e à reestruturação produtiva. Isso porque, à medida que o Estado diminui o atendimento à questão social, torna-se necessário desenvolver os aspectos humanitários dos indivíduos para que eles se sensibilizem frente aos problemas de sua comunidade e busquem formas de desenvolvê-los (BRASIL, 1996c).

No documento *Por um Brasil mais justo: ação social do governo* (1996), o governo de FHC deixa claro que tinha por objetivo “construir uma nova mentalidade” que contribuísse com uma revolução cultural. Ou seja, é necessário que os indivíduos adequem seu modo de pensar e atuar na sociedade em correspondência à nova organização do Estado.

Em seu discurso de posse da presidência da república, proferido na posse de seu primeiro mandato, em 1995, FHC já indica a adoção dos valores em seu governo: “vamos fazer da **solidariedade** o fermento, da nossa **cidadania**, em busca da **igualdade**” (BRASÍLIA, 1995a, p. 32, grifo nosso). De maneira semelhante Bresser Pereira expõe-nos que: “a **solidariedade** continua um valor maior a ser alcançado e preservado, mas não se ignora a necessidade de um **individualismo** responsável” (BRESSER-PEREIRA, 2000, p.1, grifo nosso).

Ao adotar os valores, como meio de formar os indivíduos compatíveis com a reforma do Estado e social, direciona-se a atenção para a solidariedade, uma vez que, ela desperta o voluntarismo e a ação social para amenizar a situação desfavorável daqueles que estão próximos e pertencem à mesma comunidade.

O sentimento que move esse apoio de todos ao País tem um nome: **solidariedade. É ela que nos faz sair do círculo pequeno dos nossos interesses particulares para ajudar nosso vizinho, nosso colega, nosso compatriota, próximo ou distante.** Nós, brasileiros, somos um povo solidário. Vamos fazer desse sentimento a mola de grande mutirão nacional, **unindo o Governo e a comunidade**, para varrer do mapa do Brasil a fome e a miséria (BRASÍLIA, 1995a, p. 32, grifos nosso).

Ao mesmo tempo em que é necessário promover o sentimento solidário, defende-se que é preciso resguardar a competitividade e a diferenciação de classe, pois,

O aumento da competitividade é indispensável ao crescimento e dinamismo da economia para gerar muitos empregos, fortalecer e ampliar o mercado interno, possibilitando a produção de bens e serviços mais baratos e com qualidade, tanto para os brasileiros como para a exportação (CARDOSO, 2008, p. 32-33, grifo nosso).

A valorização e o reconhecimento da diversidade são princípios que se fortalecem na sociedade brasileira a partir da década de 1990. Isso porque, “num mundo em que a comunicação é global e instantânea e em que, ao mesmo tempo, os públicos se fragmentam e se especializam, **a identidade cultural torna-se o cimento das nações**” (BRASÍLIA, 1995a, p. 29, grifo nosso). Por isso, as políticas sociais da época buscam abarcar as mais variadas identidades culturais, étnicas e sociais.

Esse aspecto também pode ser identificado no discurso de posse do presidente FHC, ao afirmar que “vamos assegurar com energia direitos iguais aos iguais; às **mulheres**, [...] às **minorias raciais** [...] aos **negros** [...] aos **grupos indígenas** [...] e todos testemunhas da **nossa diversidade**” (BRASÍLIA, 1995a, p. 32, grifos nosso). Observa-se que, com a implementação das reformas, há uma valorização dos diversos grupos culturais e étnicos, isso porque:

A diversidade trazida pelas novas tecnologias, a informatização das comunicações e serviços, os novos padrões de consumo e produção, novos estilos de vida estão a exigir, mais do que treinamento no uso de ferramentas tecnológicas específicas, **maior capacidade de aquisição de conhecimento e de compreensão de idéias e valores** (CARDOSO, 2008, p. 47, grifo nosso).

Desse modo, verifica-se que, os valores assumem uma função fundamental à consolidação do projeto da Terceira Via. Por isso, os valores expressos nos documentos brasileiros têm uma íntima aproximação com aqueles estabelecidos nas Diretrizes e orientações internacionais da época.

Após a presidência de FHC, Luiz Inácio Lula da Silva, no período de 2003 a 2011, e Dilma Rousseff, no período de 2011 a 2016, ocuparam o cargo. Esses governos, embora considerados de esquerda, deram continuidade ao projeto político da Terceira Via. Isso se deve, em parte, ao fato do Brasil ter assumido compromissos internacionais, especialmente com o FMI. Segundo Martins (2007), após assumir a presidência o governo de Lula, juntamente com o presidente do Banco Central, enviaram três documentos reforçando os acordos estabelecidos anteriormente.

Durante os governos assumidos pelo PT divulgou-se a ideia de que este seria um mandato de assistencialismo exacerbado, devido às políticas sociais adotadas. Porém, a essência do projeto da Terceira Via não foi alterada nesses governos, as políticas continuam tendo caráter compensatório e focalizado e, estão voltadas, em regra, às questões sociais mais básicas e necessárias à subsistência.

A confirmação das políticas neoliberais se deu porque o governo Lula da Silva não realizou mudanças substantivas na composição do bloco do poder. Consequentemente, a classe burguesa em seu conjunto manteve uma posição privilegiada dentro da aparelhagem estatal, beneficiando-se de sua posição hegemônica como na conjuntura anterior [no governo de FHC]. A burguesia financeira se manteve na posição de comando [...] (MARTINS, 2007, p. 234).

Em síntese, verificamos que, a partir de meados dos anos 1990, o sistema capitalista realizou uma reestruturação produtiva, a fim de flexibilizar a produção e as relações de mercado. Como uma exigência dessa reorganização econômica, foi necessário realizar uma reforma no aparelho do Estado, caracterizada pela adoção de um novo modelo de gestão denominado gerencial, no qual sua atuação se limita ao planejamento transferindo a execução das ações ao atendimento social, para a sociedade civil. A finalidade da reforma foi proporcionar maior liberdade de mercado, limitando a intervenção estatal na economia, além disso, o Estado gestaria políticas que atendessem as desigualdades geradas pela produção econômica.

Para assegurar o consentimento social frente à reorganização econômica, bem como, gerar uma sociedade ativa, o Estado brasileiro passa a investir na formação de sujeitos que correspondam a essas mudanças econômicas, políticas e sociais. Essa formação se ancora em valores de caráter humanitário, tais como solidariedade, voluntarismo, compreensão e colaboração, dentre outros, a fim de despertar atitudes proativas e garantir uma coesão social diante das consequências das mudanças econômicas, como o desemprego, a pobreza, a instabilidade do mercado de trabalho e as desigualdades.

Os valores humanitários, característicos da Terceira Via, são disseminados pelo mundo, por meio das políticas sociais, principalmente as educacionais que prescrevem orientações para a formação dos indivíduos. Por isso, analisaremos, no próximo item, a redefinição dos valores propalados pelas políticas educacionais internacionais e nacionais, a partir dos pressupostos apresentados na seção II.

3.4 Análise da redefinição dos valores propalados pelas políticas educacionais internacionais e nacionais a partir da década de 1990

O contexto dos anos 1990 foi marcado pela reestruturação produtiva acompanhada pela reforma no aparelho do Estado. Em decorrência, houve uma afirmação e planificação de mudanças em nível mundial, no campo político, econômico e social provocando uma reformulação nas políticas públicas para a educação básica.

A partir de meados da década de 1990, o neoliberalismo ortodoxo começou a demonstrar um esgotamento de estratégias para manter a harmonia entre a coesão social e o desenvolvimento do capital. Diante dessa fragilidade, vê-se a necessidade de reformular a política, gerando uma inflexão do neoliberalismo ortodoxo para a Terceira Via.

Para se legitimar a inflexão neoliberal contou com a redefinição dos valores propalados pelos documentos educacionais formulados por agências internacionais. Como destacado anteriormente, na seção I, essas organizações passaram a assumir a função social de propalar o projeto neoliberal e seus princípios. No campo da educação dissipam orientações por meio da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação que faz ligação entre as mudanças econômicas globais e as práticas educativas locais (DALE, 2004).

Por influência do neoliberalismo ortodoxo predominava, entre os anos 1970 e 1990, valores fundamentados nos aspectos econômicos, tais como: independência, cooperação, voluntariado, assumir riscos, obrigações individuais, empreendedorismo, liberdade humana, dignidade, responsabilidade, individualismo e confiança em si mesmo.

Porém com a disseminação do projeto político da Terceira Via e da construção do consenso internacional em torno dele, os valores passaram a se remeter a um viés mais humanitário, dentre eles: interdependência global, autonomia, solidariedade, voluntarismo, felicidade, responsabilidade, individualismo, compaixão, aceitação da ambiguidade cultural, liberdade, respeito à diversidade cultural, tolerância, igualdade, inclusão, responsabilidade ecológica, colaboração, harmonização, enfrentamento de riscos e adversidades, autocompreensão, autoestima, ajuda mútua e proativismo.

Essa redefinição dos valores, acompanhada pela reestruturação produtiva, caracterizada pela flexibilização das relações de trabalho, do mercado consumidor e dos contratos entre empregado e empregadores, e pela reforma do Estado, caracterizada pelo recuo da atuação do Estado na execução das políticas públicas, se apoiou na educação para desenvolver comportamentos e atitudes condizentes com as mudanças econômicas, políticas e sociais da época.

Ao analisar as políticas educacionais nacionais percebemos uma estreita relação com as orientações divulgadas pelas agências internacionais. Os valores que mais se destacam nos documentos mundiais e brasileiros são: solidariedade, cooperação e tolerância. Embora sejam encontrados em documentos anteriores aos anos de 1990, o que chama a atenção é a finalidade que eles assumem. Em regra, buscam desenvolver nos indivíduos aspectos morais que impulsionam atitudes individuais e coletivas em prol das questões sociais cotidianas.

Uma das principais atitudes evocadas pelo ideário da Terceira Via nos documentos educacionais é o empreendedorismo individual que, ao reconhecer a instabilidade do mercado de trabalho, incentiva a criatividade e o desenvolvimento da autonomia para que o indivíduo geste seu próprio negócio ou mesmo destino. De modo semelhante, esse mesmo ideário instiga, também, o empreendedorismo civil com o intuito de estabelecer uma economia mista que, como assinalado anteriormente na seção III, objetiva despertar a comunidade para a questão social para agir coletivamente em prol de solucionar os problemas em parcerias com o Estado, sem ter que demandar ações diretas por parte dele.

Embora nem sempre seja feito referência às orientações internacionais, os documentos brasileiros para a educação básica reproduzem as Diretrizes educacionais globais. Essa reprodução busca atrelar a globalização com as características locais e regionais a fim de desenvolver os hábitos universais, ao mesmo tempo em que fortaleça os vínculos culturais específicos de um grupo.

Como exemplo, podemos citar a correspondência entre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (1998) e o Relatório Delors (1996). Este documento internacional afirma a necessidade de superar “a tensão entre o global e o local: tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, ativamente, na vida do seu país e das comunidades de base” (DELORS, 1996, p.14). De modo semelhante o documento nacional indica que:

As escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as **relações com sua comunidade local, regional e planetária**, visando à interação entre a Educação Fundamental e a Vida Cidadã; os alunos, ao aprender os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estarão também constituindo suas **identidades como cidadãos em processo**, capazes de ser **protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades** (BRASÍLIA, 1998a, p. 10-11, grifos nosso).

Ao tratar dessa relação entre o global e o local Giddens (1999, p. 148) afirma que “o cosmopolismo e o multiculturalismo se fundem [...]”. Da perspectiva do autor, é preciso estabelecer uma harmonia entre uma nação cosmopolita, na qual o indivíduo deve se sentir cidadão do mundo todo, e o pluralismo cultural, no qual as identidades nacionais, regionais e locais são valorizadas e respeitadas.

Nesse sentido, cada vez mais, uma das funções da educação passa pela necessidade de estabelecer uma relação harmoniosa entre os valores e costumes nacionais com aqueles característicos de pequenos grupos étnico-culturais. Com isso,

A educação tem por missão, por um lado, **transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana** e, por outro, **levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta**. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem (DELORS, 1996, p. 98, grifo nosso).

Ao analisar a discussão e as proposições sobre a questão do global e do local, percebemos que há uma tentativa de harmonizar as diferenças entre os grupos culturais para que se solidarizem com as necessidades do outro, ao mesmo tempo em que busca integrar o indivíduo ao mercado consumidor e ao mercado de trabalho cada vez mais global. Por isso, defende-se um currículo escolar que aborde a parte comum ao mundo e à nação e a parte diversificada de cada localidade ou grupo social (BRASIL, 1996a, 1997b, 2010, 2013; BRASÍLIA, 1998a, 1998b). Segundo Faustino e Carvalho (2014, p. 40) a reforma educacional,

Envolveu o compartilhamento de responsabilidades, a promoção de parcerias, a participação crescente do trabalho voluntário, do grupo familiar e da comunidade local, o estímulo à competição, a premiação de resultados, dentre outros aspectos [...] teve como objetivo adequar a educação às novas exigências do capital globalizado, formando recursos humanos que atendessem às mudanças no processo produtivo e à necessidade de construir sociedades democráticas mais sólidas e estáveis.

Percebemos que atualmente uma das propostas que mais vem ganhando espaço, em âmbito nacional e internacional, na discussão sobre o papel da educação é a formação de competências socioemocionais. Essa formação justifica-se por integrar a família à comunidade, por fazer com que o indivíduo enfrente os desafios da sociedade atual, por ser capaz de dar resposta aos novos ritmos e processos, por preparar os aspectos profissionais e éticos do indivíduo, por oferecer subsídios à aprendizagem contínua, por facilitar o relacionamento entre os diferentes grupos culturais e por proporcionar o desenvolvimento do *aprender a ser e aprender a fazer* (BRASIL, 1997b, 2010; BRASÍLIA, 1998b; UNESCO, 2008).

Dessa perspectiva, a UNESCO (2008, p. 13) afirma que: “uma educação é de qualidade se promove o desenvolvimento das competências necessárias à participação nas

diferentes áreas da vida humana, enfrentamento dos desafios da sociedade atual e desenvolvimento do projeto de vida em relação com o outro”. Em consonância com as orientações internacionais as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* (1998) destaca a importância das “[...] competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras” (BRASÍLIA, 1998b, p. 15).

Percebemos que os documentos educacionais, em especial as *Diretrizes Curriculares* (1998), sinalizam para a formação dos aspectos éticos e estéticos. Além disso, priorizam a formação de competências em detrimento da capacitação para execução de uma atividade de trabalho. Partindo dessa compreensão Trojan (2004, p. 430) considera que:

[...] quando analisamos as entrelinhas destas diretrizes, compreendemos o papel destinado à estética no conjunto de medidas tomadas para adequação do sistema educacional ao novo padrão de competência exigido pelo mercado, e percebemos sua articulação com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, no contexto da acumulação flexível (TROJAN, 2004, p. 430).

A defesa em prol da formação de competências recebe respaldo dos estudos de Perrenoud⁸¹. Ao formular a pedagogia das competências, o autor secundariza o ensino dos conteúdos científicos para dar maior destaque à formação social e afetiva do aluno. O autor afirma que a noção de competências está cada vez mais presente na educação, isso por que:

[...] como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. No campo profissional, ninguém contesta que os empíricos devam ser capazes de "fazer coisas difíceis" e que passem por uma formação. A noção de qualificação tem permitido por muito tempo pensar as exigências dos postos de trabalho e as disposições requeridas daqueles que os ocupam. As transformações do trabalho - rumo a uma flexibilidade maior dos procedimentos, dos postos e das estruturas - e a análise ergonômica mais fina dos gestos e das estratégias dos profissionais levaram a **ênfatisar, para qualificações formais iguais, as competências diferenciadas, evolutivas, ligadas à história de vida das pessoas. Já não é suficiente definir**

⁸¹ O suíço Philippe Perrenoud é sociólogo e antropólogo. A questão norteadora de seus estudos é a construção, desenvolvimento e utilização de competências. Para o autor a noção de competência é “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 2009, p. 7).

qualificações-padrão e, sobre essa base, alocar os indivíduos nos postos de trabalho (PERRENOUD, 2009, p. 12, grifos nosso).

Em decorrência da formação de competências ser um dos objetivos da educação escolar básica,

A escola é usada para formar um aluno disciplinado, leal e responsável, controlado emocionalmente para, no futuro, suportar a cobrança de produtividade no mundo do trabalho, para suportar viver em uma sociedade autodestrutiva, fragmentada, de caos social e de deterioração do homem (SANTOS, 2015, p. 151-152).

Atualmente vivenciamos na educação brasileira um momento de significativas mudanças que buscam condicionar a educação às necessidades do processo produtivo. As *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2012) é o documento mais expressivo dessa condição. Suas orientações interferem em todos os níveis de ensino. A proposta é estabelecer um currículo flexível que conecte a educação básica, mais especificamente o ensino médio à formação técnica profissional. Em outras palavras, o ensino médio passa a se caracterizar como um ensino técnico que ‘prepara’ o aluno para o mercado de trabalho. Essa organização flexível do currículo se pauta na formação de valores e competências que moldem os comportamentos e atitudes dos indivíduos para atuarem socialmente. Portanto,

O currículo flexível é, na verdade, o currículo fragmentado que propõe um tipo de rotatividade formativa. O trabalhador flexível, por sua vez, vem a ser aquele capaz de renovar permanentemente suas competências, aproveitando diversas oportunidades, dentre as quais, a oferta desses currículos flexíveis/fragmentados (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 29).

Conforme abordado na seção II, a gênese e a função social dos valores derivam da produção material do ser social, ou seja, do trabalho e das relações sociais que dele se originam (LUKÁCS, 1986). Portanto, a base econômica determina, em última instância, os valores característicos de certo momento e condições históricas e sociais. Por isso, tanto os valores econômicos, quanto os humanitários se originam do modo de produção capitalista, no qual a atividade teleologicamente orientada tem finalidade de gerar um valor a mais do que aquele empregado na produção inicial, ou seja, produzir mais-valia.

Com isso, a finalidade das posições teleológicas é atender necessidades de indivíduos que compõe uma classe social minoritária, o capitalista, que objetiva primordialmente gerar lucros, elevar sua produtividade e expandir sua produção. Portanto, o trabalho no capitalismo

não tem por fim último atender as necessidades do gênero humano, nem mesmo desenvolver as potencialidades humanas.

A organização do trabalho sobre a base econômica do capital sofre de tempos em tempos algumas mudanças, especialmente em momentos de crise, a fim de buscar meios que garantam sua reprodução. A reestruturação produtiva, dos anos 1990, demonstra essa possibilidade de mudanças, entretanto, não ocorrem profundas transformações na essência do trabalho no capital. Portanto, mantêm-se as classes sociais que se diferem pela posse da propriedade privada, uns dos meios de produção (capitalistas) e outros da força de trabalho (trabalhadores) e, também, não altera a finalidade da produção de gerar mais-valia.

A reestruturação produtiva, acompanhada pela reforma do Estado, impulsionou reformas na educação decorrendo em uma formação de atitudes, comportamentos e valores compatíveis com a demanda de flexibilização dos mercados de trabalho como: assumir riscos, estabelecer contratos instáveis de trabalho, obter uma qualificação por meio de competências socioemocionais e afetivas, dentre outros. Por isso,

A automação flexível não descarta a padronização da subjetividade – que segue presa ao processo de produção de coisas – apenas prioriza outros caracteres. As habilidades manuais não são dispensadas, mas **os alvos passam a ser as aptidões mentais, a consciência, a conduta**. As empresas criam mecanismos objetivos, **a fim de promoverem competências psicofísicas de que carecem** (PALANGANA, 1998, p. 145, grifo nosso).

De nossa perspectiva, a formação da subjetividade, defendida pelos documentos internacionais e nacionais, ganha enfoque em decorrência do fato de que, atualmente poucos setores da produção requerem uma formação profissional longa e complexa. Grande parte dos trabalhadores, de “chão de fábrica”, aprendem sua atividade de trabalho em algumas horas ou dias de treinamento. Conforme esclarece Ciavatta e Ramos

[...] o requerimento da escolaridade não é tanto em razão da necessidade de que o trabalhador tenha conhecimentos científicos – dada a simplificação dos procedimentos de trabalho possibilitada pela tecnologia microeletrônica e digital molecular –, mas sim de se prepará-lo e adequá-lo para enfrentar a flexibilidade do trabalho internamente à produção ou fora dela; neste caso, estando desempregado e tendo de sobreviver (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Por isso, a formação do trabalhador, conforme indicado pelas políticas educacionais, deve realizar “[...] um trabalho que enalteça qualidades pessoais do educando como, por exemplo, ser flexível, saber trabalhar em equipe, apresentar soluções para os problemas [...]”

(FUNES; GONZÁLEZ, s/d, p. 11). Dessa perspectiva, os valores são essenciais para formar os sujeitos necessários ao capitalismo do século XXI, (solidários, ativos, voluntários, competentes, autônomos e respeitadores das diversidades).

Acreditamos que a parcialização das tarefas de trabalho e o advento da maquinaria na produção, possibilitaram dispensar conhecimentos até então exigidos dos trabalhadores. Em regra, “desde o início, a cultura capitalista infunde a adaptação aos indivíduos como única alternativa” (PALANGANA, 1998, p. 179). Portanto, é necessário ao capital que o sujeito se adeque às novas exigências que vão surgindo na produção, por isso, a formação do trabalhador flexível, por meio de competências, é amplamente defendida pelos documentos. Isso justifica a relevância que a formação de valores humanitários ganha no contexto de reestruturação.

Segundo Trojan (2004, p. 440), na contemporaneidade a estética da sensibilidade, ou seja, a sensibilização com os problemas sociais torna-se um instrumento que desperta na sociedade civil ações que busquem amenizar ou solucionar os impasses gerados pela organização do processo produtivo, pois “Mantém-se ou descarta-se aquilo que interessa aos novos padrões de comportamento, desejáveis para o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas”.

Nessa perspectiva, os valores assumem um papel basilar na sensibilização com a situação adversa daqueles que estão à sua volta. Também, transmite-se a noção de que “não há direitos sem responsabilidades” (GIDDENS, 1999, p. 76). Portanto, aquele indivíduo ou instituição que recebe benefícios sociais, deve retribuir à comunidade, de modo a ser solidário e prestativo com aqueles que também precisam de ajuda.

Diante das crises enfrentadas pelo sistema capitalista, a educação assume um papel primordial: formar habilidades que tenham por finalidade manter ou ressignificar as relações existentes (PALANGANA, 1998). Conforme destaca Funes e González (s/d, p. 17), “[...] as reformas educacionais buscam acentuar e ajustar os processos de internalização dos valores intrínsecos às transformações do Capital em suas múltiplas dimensões”. O objetivo de internalizar valores pode ser constatado nos documentos analisados. Isso porque a educação busca introjetar princípios para uma formação humanitária.

As novas condições produtivas impostas pelo capital, a partir da década de 1990, possibilitaram que os valores ganhassem cada vez mais relevância na formação do trabalhador, para que possa atender às exigências do capital. Por um lado, para que saiba trabalhar em equipe, se adaptar às mudanças, tomar decisões e resolver problemas e ser empreendedor, ou seja, exige-se uma preparação para enfrentar a instabilidade do mercado de

trabalho. Por outro, para que, por meio dos valores, seja realizada uma formação moral do sujeito para viver em uma aldeia global, ou seja, sendo solidário e tolerante e sabendo conviver com as diferenças, a fim de evitar conflitos e promover a paz social.

Ao verificar que os valores propalados pelas políticas educacionais eram os de liberdade, bem-estar, igualdade, diversidade, pluralismo, solidariedade, tolerância, resolução pacífica de conflitos, cooperação, respeito, competência, dignidade, autonomia, interação, sensibilidade, criatividade, leveza, delicadeza, sutileza, autonomia, autoconfiança, responsabilidade, inclusão, equidade, dentre outros, concluímos que o fim último da educação nos encaminhamentos políticos, tem se restringido à manutenção das relações sociais, ou seja, à produção e reprodução do capital por meio de um ensino baseado na adaptação e apassivamento dos indivíduos. Portanto, a educação no capital,

[...] não apenas limita o acesso quanto ao número de pessoas, mas também quanto à qualidade do conteúdo, tendo sempre em vista que o objetivo último – imposto pela sua própria lógica interna – **não é a realização de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano, mas a sua própria reprodução** (TONET, 2013a, p. 144, grifo nosso).

Em suma, a educação como parte integrante da formação humana, deve nessa sociedade assumir a função “[...] harmonizadora dos efeitos desumanos do mercado, devendo atuar no alívio da pobreza, na diminuição ou no nivelamento das igualdades sociais “naturalmente” produzidas pelo sistema” (FAUSTINO; CARVALHO, 2014, p. 40).

Vale destacar que, esse papel dado à educação é característico do capital, pois, em sentido abstrato, a função social da educação está voltada para a autoconstrução do indivíduo e do gênero humano, pois, “cabe a ela, aqui conceituada num sentido extremamente amplo, a tarefa de permitir aos indivíduos a **apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano**” (TONET, 2007 p. 80, grifo nosso).

Verificamos que, os documentos educacionais também advogam por uma formação de valores humanitários para que estes despertem na sociedade civil a necessidade dela executar atendimentos na área da educação, saúde, alimentação, transporte, previdência, enfim, naquilo que a população precisa. Isso porque, é característico do neoliberalismo de Terceira Via incentivar a atuação do terceiro setor, uma vez que, dessa perspectiva, a atuação do Estado passa a ser restrita à administração, cabendo ao terceiro setor executar o atendimento social.

As políticas sociais, de caráter redistributivo, assistencialista ou compensatório são importante para o capital, por um lado, porque ele precisa de trabalhadores vivos em

condições de serem explorados e gerarem mais-valia, por outro, porque se a população estiver em uma situação muito degradante, provavelmente irá se revoltar. Desse modo, ao atender aquilo que é mínimo, mantem-se a coesão social, ao mesmo tempo, em que garante a reprodução das relações sociais. Assim, verificamos que “a finalidade do Estado não é eliminar a pobreza, mas preservar a propriedade privada como relação social e jurídica, restringindo o raio da sua ação para o campo político” (PIMENTEL, 2012, p. 235).

Embora os documentos apontem para a formação de valores como solidariedade, tolerância, cooperação, liberdade, criatividade, compaixão, honestidade e voluntariado, com a finalidade de promover a paz e a coesão social, consideramos que a formação dos valores não é uma questão pura e simplesmente relacionada às atitudes e comportamentos, ou seja, para haver uma mudança efetiva nos valores, não basta alterar seus conceitos e significados. Pois, os valores são originados das bases materiais do trabalho, portanto, para alterar sua essência tem que alterar as relações concretas da produção. Com isso, queremos afirmar que, não basta mudar a forma de pensar e o comportamento dos indivíduos para que os problemas sociais sejam resolvidos, uma vez que eles emanam das relações concretas da produção econômica. Por isso,

Embora valores universais, que expressam uma forma superior de entificação do gênero humano, estejam presentes, o indivíduo se vê constante e intensamente em forte tensão entre parametrar a sua vida pelos interesses superiores da humanidade ou pelos interesses particulares típicos da forma burguesa de sociabilidade (TONET, 2013a, p. 120).

Mesmo que os valores de caráter humanitário não estejam objetivamente postos na realidade, eles são fundamentais ao capital, por atuarem no interior da contradição entre generalidade e particularidade, uma vez que possibilitam a reprodução das relações capitalistas marcadas pela antinomia entre indivíduo e gênero (LESSA, 2015, p. 37). Isso porque, a princípio, os valores humanitários aparentemente se remetem ao desenvolvimento do gênero humano. No entanto, eles ocultam que as alternativas socialmente escolhidas, são predominantemente voltadas para o atendimento de finalidades individuais e de uma classe social minoritária.

CONCLUSÃO

Ao investigar a redefinição dos valores presentes nas políticas públicas brasileiras para a educação básica a partir dos anos 1990, verificamos que esse fato ocorreu em decorrência das alterações no processo produtivo e na organização política mundial. Essas alterações demandaram um projeto educacional que adequasse a educação às novas relações sociais que se estabeleciam. Essa adequação foi sistematizada e disseminada através da “Agenda Global Estruturada para a Educação” (DALE, 2004) que prevê um conjunto de orientações pautadas na globalização e que pensa a educação a partir das mudanças políticas e econômicas mundiais.

Chamamos a atenção para o fato de que, as alterações no processo produtivo e na organização política mundial fizeram parte da resposta à crise dos anos de 1970, a qual apontava para o esgotamento do binômio taylorismo-fordismo juntamente com a política distributiva keynesiana e para as dificuldades em manter as taxas de crescimento e ampliação da produção e dos lucros.

A partir dos anos de 1990, o capital vê a necessidade de alterar o processo produtivo para moldes mais flexíveis e de implementar uma política compatível com os ajustes no aparelho do Estado, para assegurar a recomposição do capital e a reprodução das relações produtivas. Nesse contexto, o neoliberalismo ortodoxo ganha força e compatibilidade com tais anseios capitalistas, como consequência, a propagação dos princípios neoliberais é orquestrada pelas agências internacionais que em troca de financiamento aos países, requerem reajustes políticos e econômicos de cunho neoliberal.

Por influência da flexibilidade das relações trabalhistas, do mercado consumidor e da produção de mercadorias, num primeiro momento os valores predominantes da política neoliberal qualidade, competitividade e eficiência, se caracterizam como econômicos. Isso porque, acredita-se que esses valores, ao desenvolver a autonomia individual para empreender e gerir sua capacitação para o mercado de trabalho, promoveriam uma formação compatível com as necessidades do processo de trabalho.

Entendemos o neoliberalismo ortodoxo não somente como um projeto que favoreceu a manutenção das relações de produção capitalista, mas, também, como uma proposta que aprofundou as desigualdades geradas entre capital e trabalho. Isso porque, conforme apresentado na terceira seção desse estudo, o neoliberalismo gerou uma elevação da população mais pobre, um ataque aos direitos democráticos, contratos de trabalho de curto

prazo e de maior flexibilidade, aumento do número de pessoas desempregas, desmobilização dos sindicatos e organizações dos trabalhadores e ainda, agravou a degradação ambiental.

Em decorrência das perdas de direitos sociais e das más condições de trabalho associadas às medidas de intensificação da flexibilização, o neoliberalismo sofre uma inflexão para a Terceira Via. Essa inflexão neoliberal se apoia em mudanças de estratégias para manutenção da ordem social associada ao desenvolvimento do capital. Um dos principais pilares que sustenta esse projeto é o estabelecimento de um sistema colaborativo, no qual, organizações da sociedade civil colaboram com o Estado, atuando diretamente na solução dos problemas individuais comunitários. Por isso, uma das estratégias implementadas pelo neoliberalismo de Terceira Via é a reforma no aparelho do Estado, que além de assegurar a liberalização do mercado, a livre concorrência, a não intervenção estatal, a desregulação da produção e a redução das políticas sociais como já previa o neoliberalismo ortodoxo, o Estado passa a restringir sua atuação à gestão e planejamento dos projetos sociais, sendo que o terceiro setor se responsabiliza por executar o atendimento às demandas da população em geral.

A partir da década de 1990, a Terceira Via passa a ser disseminada por um conjunto de veículos que buscam divulgar princípios compatíveis com esse projeto político. A globalização, impulsionada pelos meios midiáticos e de comunicação, estabelece vínculos entre aquilo que é global e local, a fim de encontrar novos mercados e força de trabalho ainda não explorada. O processo produtivo passa a investir cada vez mais em nichos consumidores de mercadorias personalizadas. Essas mercadorias têm uma ligação com hábitos e costumes característicos de um grupo cultural ou uma região.

Essas novas relações de produção demandam uma formação educacional que substitua a preparação técnica e científica de um trabalhador por uma formação de comportamentos e habilidades condizentes com as demandas do capital. Associado a esta noções está o estabelecimento hegemônico da Terceira Via, para isso, a educação assume a função social de propagar os ideários e princípios desse projeto, objetivando formar indivíduos que além de se adaptarem, também contribuam com a manutenção das novas relações de produção. A estruturação e financiamento da agenda global para a educação ficam a cargo das agências internacionais que em toca do financiamento exigem do país a adoção das políticas educacionais por elas elaboradas. No entanto, essas políticas estão sujeitas à interpretação local e às vezes são recebidas com resistência pelos países beneficiados pelo financiamento.

Em meio à busca pela afirmação do projeto político da Terceira Via, as orientações educacionais são formuladas em fóruns, convenções, encontros internacionais e, até mesmo,

sobre encomenda de instituições que divulgam diretrizes para a educação. Ao analisar os documentos internacionais percebemos uma homogeneização dos temas centrais que giram em torno da tolerância à diversidade étnica e cultural, do respeito aos direitos humanos, do uso consciente dos recursos naturais, da sensibilização para com as dificuldades e problemas da comunidade e do proativismo diante de questões sociais não atendidas pelo Estado.

Identificamos grande correspondência entre os documentos nacionais e internacionais, pois, mesmo quando as diretrizes nacionais não se referem diretamente às internacionais, nota-se as semelhanças nas finalidades que a educação assume a partir dos anos de 1990. Percebemos que a finalidade educacional, expressa nos documentos, não é atender às exigências de execução de uma atividade laboral, mas formar competências e habilidades necessárias à comportamentos desejáveis socialmente.

Conforme vimos na primeira e terceira seção, as políticas para a educação básica brasileira, elaboradas a partir de 1990, seguem as orientações internacionais fundamentadas no neoliberalismo de Terceira Via. Impulsionada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), a reforma do aparelho do Estado brasileiro colocou em prática as indicações políticas predominantes mundialmente. A prevalência da noção de uma sociedade civil ativa sobre o atendimento estatal da questão social, fez com que os documentos educacionais advogassem pela formação da subjetividade individual e coletiva. Como consequência, a educação básica é norteada pela formação de comportamentos, competências e valores que despertem no aluno sentimentos que o sensibilize diante de seus problemas e os do grupo a que pertence.

Em decorrência dessa formação de comportamentos, competências e valores, a educação escolar tem secundarizado os conteúdos científicos e priorizado, por meio de valores, a formação de comportamentos socialmente desejáveis aos novos padrões produtivos e de participação cidadã.

No que se refere especificamente à educação física escolar, as consequências dessa perspectiva também são problemáticas, pois, desvaloriza, por exemplo, a origem das práticas corporais, a história, a evolução e a técnica dos movimentos, fundamental à precisão na execução a fim de evitar lesões e alcançar a finalidade da prática corporal, passando a centrar seus encaminhamentos educacionais na formação de valores como solidariedade, cooperação, proativismo e noção de equipe.

Os indivíduos formados pela educação pautada na sensibilização devem estar aptos a integrarem as OSs, OCIPs, ONGs e demais organizações do terceiro setor. Nesses grupos, motivados pela solidariedade e cooperação, devem desempenhar atividades de voluntariado

que atendam áreas sociais como alimentação, saúde, educação, cultura, prática de exercícios físicos, dentre outras. Essas organizações representam parcerias entre a comunidade e o Estado e justificam-se por uma suposta melhora na qualidade, agilidade e controle social, quando comparado com as ações estatais sem vínculo com a comunidade.

Em resposta às perguntas norteadoras da pesquisa, levantávamos a hipótese de que a finalidade em redefinir os valores presentes nos documentos para a educação básica, a partir dos anos 1990, é a manutenção e reprodução do sistema de produção capitalista, por meio da promoção da coesão social. Nesse sentido, os valores tornam-se uma ferramenta estratégica para garantir a permanência dessa sociabilidade. Durante o desenvolvimento da pesquisa percebemos que, além da manutenção do capital, os documentos educacionais objetivam adaptar os indivíduos às constantes mudanças, incertezas, inseguranças e crises sociais, transmitindo a impressão de que as péssimas condições sociais são inevitáveis e naturais. Portanto, a única saída possível é fazer com que o indivíduo se adapte aos problemas, ao invés de atacar as raízes sistêmicas do capital.

Constatamos que a redefinição dos valores, do viés econômico para uma face mais humanitária, ocorreu em decorrência das mudanças no processo produtivo, que, a partir da década de 1990, passa a exigir do indivíduo, como sugerido por Delors (1998), um currículo que certifique as competências individuais secundarizando os dados referentes à qualificação técnica e executiva da atividade de trabalho. Com essa redefinição o capital também é beneficiado quando a educação aborda a ética, isso porque, os valores humanitários despertam sentimentos que geram ações solidárias e voluntárias que, por fim, acabam atendendo parte da demanda do Estado.

Conforme se pode constatar, os pressupostos dos quais partimos se originam da realidade concreta. Portanto, os valores possuem sua gênese e função social diretamente atrelada à materialidade (LUKÁCS, 1986). Dessa perspectiva, tanto os valores voltados a um viés econômico característicos da década de 1970, como aqueles humanitários, predominantes desde os anos 1990, são firmados sobre o trabalho no capital, por isso, possuem a mesma finalidade, a manutenção e reprodução do capital. Nesses termos, a mudança ocorrida de um viés econômico para outro humanitário, ocorrer em nível estratégico, ou seja, altera-se o meio de atuação da teleologia secundária (ação sobre as consciências), mas a finalidade de manutenção da ordem do capital se mantém.

Verificamos que a organização do trabalho interfere diretamente nas relações sociais. Quando ocorrem reorganizações na produção as orientações educacionais também são reformuladas a fim de atender as novas demandas da produção e das condições de vida

criadas por essas mudanças. No que se refere aos valores sua redefinição acontece mesmo quando o trabalho se mantém sobre a mesma base econômica. Pois, essa mudança não altera a essência histórica e social dos valores no capital (o impedimento e a obstaculização do gênero). A mudança ocorre em nível estratégico. Isso porque, esses valores não derivam da materialidade e sim das intenções de amenizar as consequências do processo produtivo (a relação que os indivíduos estabelecem entre si é mediada pelas mercadorias; em decorrência, têm-se a desigualdade econômica, a miséria, a fome, etc.). Em outros termos, a alteração se dá em nível conceitual ao mudar o viés dos valores para alcançar o mesmo objetivo.

Por isso, a teleologia secundária, ou seja, a ação do homem sobre a consciência de outro, se eleva sobre a realidade concreta, para dar coerência e sustentabilidade à reprodução das relações capitalistas. Ou seja, mesmo que a formação de valores não tenha a finalidade da autoconstrução do gênero humano ela precisa se posicionar como tal. Isso porque, além de gerar uma harmonia social os valores humanitários despertam nos indivíduos sentimentos que o fazem agir diante de um problema social. Esse aspecto leva a Terceira Via a advogar por uma sociedade civil ativa e humanitária.

Compreendemos que a classe dominante adota para si elementos que afirmam sua hegemonia. Os valores são um meio para firmar essa hegemonia, pois, além de internalizarem princípios de aceitação às relações produtivas, também fazem com que a classe trabalhadora e as intermediárias adotem os valores da classe dominante como sendo seus (LESSA, 2012). Portanto, a formulação e redefinição de valores são estratégias que a classe dominante lança mão para a manutenção das relações capitalistas e da ordem social.

O trabalho sobre a base econômica capitalista gera relações, entre os homens, mediadas pela mercadoria tendo como finalidade última gerar mais-valia. Os valores originados desse modo de produzir a vida, tanto os econômicos, como os humanitários, não estão voltados ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Esses valores estão conectados com o apassivamento social frente às desigualdades econômicas e também, com a participação civil ativa para solucionar questões sociais e comunitárias.

A partir dessa compreensão, verificamos que o projeto neoliberal de Terceira Via, e sua proposta de redefinir os valores para a educação básica mundial, não estão vinculados ao pleno desenvolvimento do gênero humano. Isso porque, o processo produtivo demandou uma reestruturação que gera o dismantelamento de políticas públicas e sociais, bem como, profundas perdas de direitos trabalhistas já conquistados mediante significativos processos de lutas e resistências. Com isso, esse projeto compromete, até mesmo, os princípios democráticos que buscam garantir e ampliar direitos civis.

Para haver mudanças efetivas na finalidade da educação básica mundial e brasileira e nos valores reais é incondicional uma transformação radical na base organizacional do trabalho. Este deve ter por fim último a autoconstrução do gênero humano e não sua obstaculização, conforme buscamos argumentar nesse trabalho. As possibilidades da emancipação humana e dos valores voltados à generalidade humana são reais e possíveis enquanto alternativa a ser escolhida pelos homens, cabe à classe trabalhadora fazê-la. Vale destacar que não se trata aqui de uma escolha simplesmente ideal, estamos nos referindo ao estabelecimento da finalidade de autoconstrução do gênero humano que deve buscar os meios concretos e possíveis para sua objetivação.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Norma. **Lukács: ontologia e alienação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

ALMEIDA, Shirlene Vieira; LARA, Ângela Mara Barros. A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 17, mar. de 2005, p. 106 - 117. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art10_17.pdf>. Acesso em: 30 out. de 2015.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDERY, Maria Amélia Pie Abib; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires, *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6. ed. rev. e ampl., Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

AS/GESET. **Terceiro Setor e Desenvolvimento Social**. Relato setorial, n. 3. Jul. 2001. Disponível em:

<http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/relato/tsetor.pdf>. Acesso em: 02 de jul. de 2016.

BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano mil à colonização da América**. Tradução de Marcelo Rede. São Paulo: Globo, 2006.

BEAN, P.; Melville, J. **Crianças Perdidas do Império**. Unwin Hyman Ltd., Londres, 1989.

BENASSI, Vera Lucia; SAVELI, Esméria de Lourdes. O dia a dia da sala de aula nas escolas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**. v. 13, n. 1, jan./abr. 2010, p. 29-36. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15327/8226>>. Acesso em: 05 de out. de 2016.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes, *et al* (Orgs.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Senado Federal, Brasília: secretária especial de informática, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. 1996a. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 31 de Jul. 2014.

_____. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do programa nacional de publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 15 de maio de 1998a.

_____. **Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.** A Reforma do aparelho do estado e as mudanças constitucionais: síntese & respostas a dúvidas mais comuns. Brasília: MARE, 1997a. 23 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; c.6).

_____. **Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.** Secretaria da Reforma do Estado Organizações sociais. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1998b. 74 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; c. 2. 5. ed.).

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997b. 126p. Disponível em : < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 de fev. de 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010.** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001, 186 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 13 de fev. de 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 13 de fev. de 2016.

_____. **Por um Brasil mais justo:** ação social do governo. Brasília: Presidência da República, 1996b, 50 p. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/por-um-brasil-mais-justo-acao-social-do-governo-1996.pdf>>. Acesso em: 16 de maio de 2016.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.** Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. BRASIL, 1999.

_____. Secretaria da Presidência da República. **Decreto nº 1.366, de 12 de janeiro de 1995.** Dispõe sobre o Programa Comunidade Solidária e dá outras providências. Brasília: Diário oficial da República Federativa do Brasil, 1995.

_____. **Uma estratégia de desenvolvimento social.** Brasília: Presidência da República, 1996c, 112 p. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes->

oficiais/catalogo/fhc/uma-estrategia-de-desenvolvimento-social-1996/view>. Acesso em: 16 de maio de 2016.

BRASÍLIA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Ministério da Educação e do Desporto Conselho Nacional de Educação. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>>. Acesso em: 09 de fev. de 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação e do Desporto Conselho Nacional de Educação. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. de 2016.

_____. **Discurso de posse no Congresso Nacional**. Biblioteca da Presidência da República, Brasília: Presidência da República, 1995a.

_____. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746**. Brasília: Senado Federal, 22 de set. de 2016. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 27 de out de 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: _____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a, p. 102-143. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 de out. de 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: _____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b, p. 144-201. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 de out. de 2016

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993, versão acrescida, 136 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 04 de fev, de 2016.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, 1995b. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 30 de mar. de 2016.

_____. **Pronunciamento do Presidente da República Posse no Congresso Nacional**. Biblioteca da Presidência da República. Brasília: Presidência da República, 1999.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal?** Pesquisa e Planejamento econômico, 1991, p. 3-23. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-acriseamericalatina.pdf>>. Acesso em: 15 de mar. de 2016.

_____. A nova esquerda: uma visão a partir do sul. In: **O debate global sobre a terceira via**. Tradução de Roger Maioli dos Santos, São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 497-538.

_____. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

_____. **BRESSER-PEREIRA WEBSITE**. Bresserpereira.org.br. São Paulo, s/d
Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>> Acesso em: 13 de mar. de 2016.

_____. **Esquerda Nova e realista**. Folha de São Paulo, Mais! 30/01/2000. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/articles/82chaui.htm>>. Acesso em: 28 de abr. de 2016.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/173/172>>. Acesso em: 05 Ago. 2014.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil: proposta de governo**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, 2008, 131p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/b27wf>>. Acesso em: 05 de maio de 2016.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas Públicas: e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

_____. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 de mai. de 2015.

_____. **Autonomia da Gestão Escolar: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda**. Tese (doutorado em educação) - Universidade Metodista de Piracicaba Piracicaba, São Paulo, 2005.

_____. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série: Estudos Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, jan./abr. 2016, p. 77-96.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

_____. A educação para a diversidade cultural: reflexões sobre as influências na atual política educacional. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 8, n. 15, jul./dez., 2016.

_____. O impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais. **Revista HistedBR On-line**. Campinas, n. 61, p.110-134, mar. 2015. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/7212>>. Acesso em: 28 de jan. 2015.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. A "educação para a cidadania ativa" como estratégia contemporânea do programa neoliberal da Terceira Via. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.3, Setembro/Dezembro 2016, p. 61-78.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, número especial, p. 309, 331. abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art22_41e.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2015.

CASTELO, Rodrigo. **O Social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. 1ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012, p. 11-38. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 08 de dez. de 2016.

CONCEIÇÃO, Jandira Antônia da; SOUSA, Francineide da Silva; NASCIMENTO, Maria da Guia Silveira do. **Políticas Públicas em educação**. s/d. Disponível em: <<https://politicaseduc.wordpress.com/o-que-e-politica-publica/>>. Acesso em: 20 de out. de 2015.

COSTA, Gilmaisa Macedo da. **Indivíduo e sociedade: sobre a teoria de personalidade em Georg Lukács**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

CUÉLLAR, Javier Pérez de (Org.). **Nossa Diversidade Criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e desenvolvimento**. Tradução de Alessandro Warley Candeas. Campinas, São Paulo: Papyrus, Brasília: UNESCO, 1997.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 423-460.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros. Estado e política educacional: o receituário do liberalismo social-democrata. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 29, set./dez. 2012, p. 35-62. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71524734003.pdf>>. Acesso em: 22 de Ago. de 2014.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DICIONÁRIO JURÍDICO. **Direto Net**, 2015. Disponível em: <<http://www.diretonet.com.br/dicionario/exibir/1408/Constituicao-Federal>>. Acesso em: 01 de nov. de 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "Aprender a aprender": críticas às apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana**. Campinas: Autores associados, 2. ed. rev. e amp., 2001.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 1. ed. Neue Zeit, 1876. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 05 de maio de 2016.

ESPAÇO MARX. **O que foi a ditadura militar?**. Maringá: Espaço Marx, 2014, 11 p.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **Caros Amigos**, ano XII, n. 136, juh. 2008. Disponível em: <<http://louderdesign.net/gepeto/producao/finish/25-trabalhos-em-eventos/120-apontamentos-para-o-trabalho-com-documentos-de-politica-educacional.html>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

FALCONER, Andres Pablo. **A Promessa do Terceiro Setor**: um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão. Ensaio (Mestrado em Administração) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FAUSTINO, Rosangela Célia, CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política Educacional nos anos de 1990 e minorias étnicas: o projeto da diversidade. **Revista Teoria e Prática da Educação**, vol. 17, n. 1, jan/abr, 2014, p. 37-52.

_____. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990. **Revista Horizontes**, v. 33, n. 2, jul./dez. de 2015, p. 67 – 80.

FORD, Henry. Introdução: qual a minha ideia?. In: FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967, p. 11-24.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra, 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, abril 2003, p. 93-130. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 de Ago. de 2014.

FUNES, Cássia; GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Políticas para o Trabalho do Professor: uma análise do Relatório Delors. **Revista História, Sociedade e Educação no Brasil – HITEDBR**. Campinas – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). [s.d].

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Reflexões sobre a Organização do Ensino e Formação no Contexto das Relações Sociais de Produção. **Revista Internacional d'Humanitats**. CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona, 21 jan-jun, 2011, p. 59-68.

GARRISON, John W. **Do confronto à colaboração: Relações entre a Sociedade Civil, o Governo e o Banco Mundial no Brasil**. Brasília: Banco Mundial, 2000.

GIDDENS, Antony. **A terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Tradução de Maria Luzia X. de A. Borges, Coleção Pensamento Social-Democrata, 2. tiragem, Rio de Janeiro: Record, 1999.

_____. **A terceira via e seus críticos**. Tradução de Ryta Vinagre, Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. (org.). **O debate global sobre a terceira via**. Tradução de Roger Maioli dos Santos, São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. **Para além da esquerda e da direita**: o futuro da política radical. Tradução de Alvaro Hattner, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **EcoS – Revista Científica**, São Paulo, v.7, 2005, p. 253 – 274. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v7n2/eccosv7n2_2a08.pdf>. Acesso em: 03 de mar. De 2015.

GOMES, Cândido Alberto. **Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos**: traduzindo em atos os princípios das nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais. Brasília: UNESCO, Cadernos UNESCO Brasil, série educação, v. 7, 2001.

GROSSI, Mauro Eduardo Del; SILVA, José Graziano da Silva; TAKAGI, Maya. **Evolução da Pobreza no Brasil, 1995/991**. Texto para Discussão. IE/UNICAMP, Campinas, n. 104, nov. 2001. Disponível em: <www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=1734&tp=a>. Acesso em: 02 de nov. de 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves, 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves, 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990, 221 p.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 30-41.

HOPKINS, Johns. **As organizações sem fins lucrativos no Brasil, ocupações, despesas e recursos**. Instituto Superior de Ensinos Religiosos: ISER, 1999.

HUMPHREYS, M. **Empty Cradles**. Doubleday, Londres, 1994.

IBGE. **As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil 2010**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro: Estudo e pesquisas informações econômicas, n. 20, 2012.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Tradução Vania Cury. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KLIKSBERG, Bernardo. **Falácias e mitos do desenvolvimento social**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

KOSLOV, G. **Curso de economia política**. Lisboa: Avante!, v.1, 1981.

KRAWCZYK, Nora Rut. A reforma na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**. Ano 1, n. 1, 2010, p. 10-17.

LANDIM, Leila. **A Invenção das ONGs: do serviço invisível à profissão impossível**. (Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional e da Universidade Federal do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, 1993, 239 p.

LATHAM, Mark. A terceira via: um esboço. In: GIDDENS, Antony (org.). **O debate global sobre a terceira via**. Tradução de Roger Maioli dos Santos, São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 51 - 64.

LEIMAN, M. M. *The political economy of racismo*. Pluto Press, Londres, 1993.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 279-302.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 1. ed. 248 p.

_____. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Lukács: Ética e Política: Observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política**. São Paulo: Instituto Lukács, 2. ed. 2015.

LOCKE, John. **Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano**. Coleção os pensadores. Tradução de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro, 2. ed., São Paulo: Abril Cultura, 1978.

LUKÁCS, György. A Reprodução. In:____ **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas, Universidade Federal de Alagoas, 1981.

_____. O trabalho. In:____ **Para uma ontologia do ser social**. Tradução de Ivo Tonet, cap. 1, tomo II. Alagoas, Universidade Federal de Alagoas, 1986.

_____. **Pensamento vivo**: autobiografia em diálogo: entrevista a István Eörsi e Erzsébet Vezés. Tradução Cristina Alberta Franco. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem; Viçosa: Editora da UFV, 1999.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2. ed. 2011.

MANDEL, Ernest. **A formação do pensamento econômico de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. Niterói- RJ. Tese (Doutorado em Educação), 2007. 284 p.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção do capital, tomo 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio. Kothe, São Paulo: Nova Cultura, 1996.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Trabalho Alienado, Propriedade Privada e Comunismo**. In: Netto, José Paulo: O leitor de Marx. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Feuerbach – A Contraposição entre as Cosmovisões Materialista e Idealista. Coleção a obra-prima de cada autor, São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. O ensino e a educação da classe trabalhadora. In:_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, São Paulo: Navegando, 2011, p.111-140.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 69-82.

MELLO, Rosângela. Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: a emancipação humana como finalidade. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MÉSZÁROS, István. **O Século XXI**: socialismo ou barbárie?. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 3. reimpressão, 2009.

_____. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Catanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. BRASIL: governo federal, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. de 2016.

MONTAÑO, Carlos. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais** n.8, 2002. p. 53-64. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18912>>. Acesso em: 28 de out. de 2016.

_____. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem e para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MORGADO, Suzana Pinguello; LARA, Angela Mara de Barros. A reforma do papel do estado brasileiro na década de 1990: novas configurações para as políticas de educação infantil. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, 26 a 29 de Out. de 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2479_1513.pdf>. Acesso em: 22 de Ago. de 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital**. 1. ed. v. 1. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. 310 p.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. Cimeira do Milênio. Nova Iorque, 2000. Disponível em: <<https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>>. Acesso em: 04 de fev, 2016.

NETTO, José. Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. **Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. 27ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso em: 03 Ago. 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

PALANGANA, Isilda Campaner. A individualidade no currículo da cultura mercantilizada. In: _____. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998, p. 145-182.

PELIANO, Ana Maria T. Medeiros; RESENDE, Luis Fernando de Lara; BEGHIN, Nathalie. A Comunidade Solidária: uma estratégia de combate à fome e à pobreza. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 12, jan/jun de 1995. Disponível em:

<<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/139/141>>. Acesso em: 01 de jul. de 2016.

PEREIRA, Tatiane. Marina dos Anjos; GALUCH, Maria. Terezinha. Bellanda. O garoto selvagem: a importância das relações sociais e da educação no processo de desenvolvimento humano. **Rev. PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 553-571, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v30n02/v30n02a11.pdf>> Acesso em: 24 de maio de 2016.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos Santos, *et al.* **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-106.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIMENTEL, Edlene. Questão social e o pauperismo na escola pública. In.: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (org.). **Trabalho, Educação e Formação Humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PNBE. **Pensamento Nacional das Bases Empresariais**. Disponível Em: <<http://www.pnbe.org.br/quem-somos.html>>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2017.

RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação**. Tradução de Conceição Jardim Maria do Carmo Cary e Eduardo Lúcio Nogueira. Coleção os pensadores, 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1979.

ROCHA, Sônia. **Pobreza e desigualdade no Brasil: o esgotamento dos efeitos distributivos do plano real**. Rio de Janeiro: IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), abril de 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0721.pdf>. Acesso em: 01 de nov. de 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 63-93.

SANDER, Benno. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, maio/ago. v.31, n. 2, 2008, p. 157-165.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. **Política de avaliações externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Elma Júlia Gonçalves de Carvalho). Maringá, 2015.

SCHULTZ, William Theodore. **O Capital Humano: investimentos em Educação e Pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima.; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./ dez. 2005, p. 427-446. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>>. Acesso em: 26 de jun. de 2015.

SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Tradução de Conceição Jardim Maria do Carmo Cary e Eduardo Lúcio Nogueira. Coleção os pensadores, 2. ed., São Paulo: Abril Cultura, 1979.

SOLIANI, A. **Pobreza volta a crescer no segundo mandato de FHC**. Folha de São Paulo. 09 de outubro de 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0910200002.htm>>. Acesso em: 01 de nov. de 2016.

STIGLITZ, Joseph. Uma agenda para o desenvolvimento do século XXI. In: **O debate global sobre a terceira via**. Tradução de Roger Maioli dos Santos, São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 473 – 495.

SZRETER, Simon. Uma nova economia política: a importância do capital social. In: **O debate global sobre a terceira via**. Tradução de Roger Maioli dos Santos, São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 405 – 416.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. Tradução de Alindo Vieira Ramos, 8. ed., São Paulo: Atlas, 1990.

TEODORO, António. Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In: TEODORO, António (Org). **Tempos e andamentos nas políticas de educação: Estudos Iberoamericanos**. Brasília: Líber, 2008, p. 19-38.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2013a. Versão online. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPAEMA_HUMANA.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2015.

_____. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013b.

TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa** [online]. vol.34, n.122, 2004, p.425-443. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200008>>. Acesso em: 08 de dez. de 2016.

UNESCO. **Declaração de princípios sobre a tolerância**. Paris, 1995a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>>. Acesso em: 05 de fev. 2016.

UNESCO. **Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia**, 1995b. Genebra, Suíça. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112874por.pdf>>. Acesso em: 02 de fev. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990**. Jomtien, Tailândia, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 02 de fev. 2016.

UNESCO. **Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília: UNESCO, OREALC, 2. ed. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 05 de fev. de 2016.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal, 2. ed. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 04 de fev. 2016.

VARGAS, Tatiana. MEC ignora necessidades e anseios da sociedade brasileira. **Contraponto**, Jornal Laboratório do Curso de Jornalismo - PUC-SP, mar. de 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br//index.php/contraponto/article/viewFile/9728/7237>>. Acesso em: 05 de abr. de 2017.