

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DO CAPITAL E INSTRUMENTO DE CONFORMAÇÃO NA REPRODUÇÃO SOCIAL

Ana Lucia Ferreira da Silva¹
Eliane Cleide da Silva Czernisz²
Marleide Rodrigues da Silva Perrude³

Neste trabalho apresentamos dados de pesquisa que analisa sugestões e recomendações feitas pela Unesco para a educação especificamente no campo da gestão, do ensino médio e profissional, e, educação não-formal. A pesquisa encontra-se em andamento e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe – PGEALC. Mediante discussão bibliográfica e análise de documentos tomamos como ponto de partida os anos de 1990 com o estudo da reestruturação capitalista e da política social, ressaltando o papel do Estado e seus efeitos no âmbito das políticas educacionais. Destacamos como dados das análises: 1- As perspectivas para a gestão educacional possuem como eixo as concepções de educação que apontam para a formação sustentada sob valores morais, ocorrendo um deslocamento da questão social para os espaços da responsabilidade individual. 2 – No ensino médio e profissional requer-se a formação de um homem e trabalhador que corresponda às mudanças do projeto societário vislumbrando a perpetuação do sistema de acumulação. 3 - Na educação não-formal, os princípios da educação ao longo da vida propõem uma formação compensatória, aligeirada e empobrecida para uma população excluída em que a sociedade civil é chamada a participar e contribuir para o desenvolvimento de ações educativas. Como resultados, mostramos que é veiculado um discurso hegemônico de que a educação é a “chave” para resolver problemas sociais cuja origem entendemos ser o modelo de acumulação vigente. Assim, a educação como ferramenta do capital, é considerada potencializadora da liberdade individual e geradora de benefícios em termos de desenvolvimento econômico e individual.

¹ Mestre em Educação. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – Curso de Pedagogia – Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa de Política e Gestão da Educação na América Latina e Caribe – PGEALC.

² Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – Curso de Pedagogia – Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa de Política e Gestão da Educação na América Latina e Caribe – PGEALC.

³ Doutoranda em Educação. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – Curso de Pedagogia – Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa de Política e Gestão da Educação na América Latina e Caribe – PGEALC.

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DO CAPITAL E INSTRUMENTO DE CONFORMAÇÃO NA REPRODUÇÃO SOCIAL

Ana Lúcia Ferreira da Silva⁴

Eliane Cleide da Silva Czernisz⁵

Marleide Rodrigues da Silva Perrude⁶

Neste trabalho apresentamos dados de pesquisa que analisa sugestões e recomendações feitas pela Unesco para a educação especificamente no campo da gestão, do ensino médio e profissional, e, educação não-formal. A pesquisa encontra-se em andamento e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe – PGEALC. Mediante discussão bibliográfica e análise de documentos tomamos como ponto de partida os anos de 1990 com o estudo da reestruturação capitalista e da política social, ressaltando o papel do Estado e seus efeitos no âmbito das políticas educacionais.

Nos últimos anos no cenário brasileiro temos presenciado uma ênfase grande em discussões que privilegiam a educação como redentora dos problemas sociais. Os anos de 1990 deram amplo destaque à educação como caminho para superar a desigualdade social e a pobreza. Exemplos disso são as propostas de formação para o trabalho com base no desenvolvimento de competências sociais, a valorização da educação como instância de resolução de problemas com origem na exclusão social, na violência em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento como o Brasil.

Com base em Netto (2001) esclarecemos que tais problemas sociais são entendidos em nossa pesquisa como vinculados ao conflito entre capital e trabalho. O autor esclarece que por questão social são entendidos os problemas sociais, políticos e econômicos surgidos com a constituição da sociedade capitalista.

⁴ Mestre em Educação. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – Curso de Pedagogia – Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa de Política e Gestão da Educação na América Latina e Caribe – PGEALC.

⁵ Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – Curso de Pedagogia – Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa de Política e Gestão da Educação na América Latina e Caribe – PGEALC.

⁶ Doutoranda em Educação. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – Curso de Pedagogia – Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa de Política e Gestão da Educação na América Latina e Caribe – PGEALC.

Entender tais acontecimentos requer a retomada, mesmo que breve, de alguns dados históricos ocorridos a partir dos anos 70s. Houve um redimensionamento das forças produtivas voltados para a eficiência, para a qualidade e para a inovação do produto. As instâncias de produção capitalistas passaram a valorizar medidas de gestão e organização do trabalho mais flexibilizadas, incluindo a produção. A partir da crise do padrão taylorista e fordista de produção passa à acumulação flexível⁷ a dar um novo norteamento e significado aos processos, aos produtos e aos padrões de consumo.

Tal redefinição do mundo produtivo promoveu o enxugamento de postos de trabalho que com o desenvolvimento tecnológico deixaram de existir. Trata-se de um processo que requer a formação de trabalhadores com novos atributos em que não interessa apenas fazer e saber fazer, mas trazer soluções, interagir com máquinas mais sofisticadas, cooperar com as empresas, otimizar o tempo, a produção e obter êxito no escoamento das mercadorias que agora são produzidas visando o atendimento de gostos diferenciados.

Essa ampliação requer um profissional que tenha um mínimo de compreensão e domínio dos códigos de cálculo e escrita, razão pela qual amplia-se a exigência do tempo de escolarização para seleção e atuação de profissionais que vão operar nas mais diferentes funções. Kuenzer (2005), analisando o processo pedagógico oriundo deste modo produtivo comenta haver na escola a veiculação de princípios toyotistas⁸. Para a autora a “ [...] finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo” (KUENZER, 2005, p. 82).

Essas mudanças são acompanhadas por uma preocupação com o desenvolvimento econômico, por parte de agências internacionais, representantes de países ricos que passam a traçar estratégias para o desenvolvimento econômico e social dos países que se encontram na periferia do mundo. As sugestões educativas visam a redução da pobreza por meio da ampliação da educação para todos. Como marco de tal proposta tivemos a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em Jomtien (1990) cujas metas previam ampliar o acesso à educação básica para todos. Seguindo tal encaminhamento outras

⁷ Conforme Harvey (1994).

⁸ Entre os princípios toyotistas destacados pela autora citamos a pedagogia das competências, a concepção de administrador escolar como ‘gestor de negócios’, o princípio da flexibilidade na recomposição do trabalho pedagógico, ampliação de tarefa e polivalência.

sugestões e proposições para desenvolvimento da educação passaram a ser feitas como, por exemplo, a defesa da educação para a mulher e para a menina visando a redução da desigualdade de gênero, uma questão que pode ser vista no Documento Prioridades e Estratégias para a Educação editado pelo Banco Mundial (1996).

A educação e a cidadania tornaram-se bandeira empunhada pela Cepal e Unesco (1995). Buscou-se nesse documento a eficiência e equidade dos sistemas educacionais para a consecução de objetivos como competitividade e cidadania. A equidade segundo o documento explicita “significa oportunidades iguais de acesso, tratamento e resultados”, já a eficiência conforme destaque deverá ser externa “em relação às necessidades do macro-sistema econômico e social” e também interna, pensado-se “as metas próprias do sistema educacional e o rendimento dos insumos utilizados” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 129). Tal eficiência do sistema educacional destacada pela Cepal e Unesco deverá ser garantida pelo Estado. Entendemos ser clara a relação estabelecida entre educação e desenvolvimento econômico já que o destaque é a profissionalização para a qual se requer uma educação básica.

Concomitantemente às mudanças que ocorreram no sistema produtivo também foi processada a reforma do Estado. Passamos por um período em que o estado de bem-estar social se retrai frente a uma nova forma de regulação estatal calcada agora numa perspectiva gerencial e efficientista em que cada cidadão fica responsável por seu destino na sociedade. Nesse contexto é que cabe aos cidadãos a busca pela educação e pela sobrevivência, um processo que reforça a necessidade de cobrança pelos serviços educacionais prestados pelo estado ou pela iniciativa privada. A concorrência e a competitividade, característica do sistema de acumulação que marca as relações sociais, torna-se mote dos cidadãos que buscam formas de vida mais condizentes com suas necessidades, assim como das diversas instituições educativas que buscam corresponder aos anseios da população.

No que se refere a encaminhamentos nacionais, é possível perceber, de acordo com as análises de Shiroma et all (2000), que, por meio dos principais documentos sobre política educacional produzidos entre 1985 e 1995 no Brasil, constata-se que a implementação das políticas de privatização do setor público começaram no breve governo do presidente Fernando Collor de Mello. O governo de Itamar Franco, de forma mais lenta que seu antecessor, adota como estratégia chamar alguns segmentos representativos da educação para

uma espécie de pacto⁹ entre governo e sociedade, com o intuito de discutir o Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse direcionamento para as políticas educacionais por parte do Estado é seguido no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002). Após a eleição de Fernando H. Cardoso, dá-se início à reforma da administração pública. Luiz Carlos Bresser Pereira assume então o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Naquele momento é elaborado um documento orientador para a reforma do Estado, cujo fundamento baseia-se na premissa de que o Estado, na forma como estava constituído, representava um entrave ao processo de fortalecimento da economia de mercado.

O documento base assim expressa: “[...] o paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige formas mais flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade”. (BRASIL, 1995, p. 23). A tônica desse documento reside na premissa de que é necessário reconstruir o Estado, de forma que não apenas garanta a propriedade e os contratos, mas também exerça seu papel complementar ao mercado, tanto na coordenação da economia, quanto na busca da redução das desigualdades sociais.

Esses dados até o momento destacados nos permitem entender que a educação torna-se principal estratégia para consecução de um projeto de sociedade capitalista que busca uma adaptação da sociedade à lógica que direciona o sistema de acumulação.

3.4 - Reforma do Estado e a dimensão da Gestão Educacional

Como já destacado os anos 90s irão refletir um contexto de intensas reformas objetivando a denominada “modernização do Estado” adequando-se as exigências da economia mundial¹⁰. Sob os ideários conceituais neoliberais se declara abertamente o interesse pela descentralização, pela autonomia, pela gestão participativa, modelo pautado nas relações de gerenciamento empresarial.

⁹ Neste período, vários municípios aderiram a essa idéia e implementaram em suas localidades programas, os quais contemplavam as diretrizes então propostas.

¹⁰ Assim o ajuste estrutural nos anos 90, continuava a ser um dos principais objetivos, e cada vez mais evidente a ênfase na reforma do Estado, em especial a administrativa, considerado o principal responsável pela crise que assolava o país, a questão central passou a ser a sua (re) construção.

Nesse contexto o Estado capitalista visa manter sua intervenção no campo social e cria formas de controle, ele não surge para garantir o bem comum e sim para garantir a expressão política dos interesses da burguesia¹¹, ele se (re) produz conforme as relações sociais. Nesse sentido é produto de uma sociedade capitalista, que permite a reprodução das relações, cria condições ideológicas para que o sistema se mantenha vivo, dinâmico e forte. No atual cenário ele não assume outro papel, apenas se ressignifica, enquanto Estado mínimo. Como aponta Oliveira; Fonseca (2005, p. 57),

As políticas públicas e, entre elas, as sociais são pensadas e postas em prática em um quadro de definição e implementação de políticas econômicas que atendem aos interesses hegemônicos, industriais e comerciais de conglomerados financeiros e de países ou regiões ricas, como Estados Unidos, Japão e União Européia.

O campo educacional sofre diretamente os efeitos das novas exigências, principalmente na formação da mão de obra adequada para ocupar os novos espaços gerados pelas transformações dos avanços tecnológicos, decorrentes da reestruturação do sistema produtivo e do desenvolvimento capitalista.

Vale ressaltar, que as reformas educativas implementadas na maioria dos países da América Latina, são decorrentes do processo de reestruturação capitalista, sob a égide dos princípios neoliberais, liderados pela interferência dos organismos internacionais. Sobre a dimensão dessas reformas Krawczyk (2008, p. 15) destaca:

Os diagnósticos e as mudanças propostas por tais organismos para a educação na América Latina foram elaborados sob a égide de uma forte crítica das funções dos Estados nacionais e à lógica de gestão pública do modelo de desenvolvimento Keinesiano, crítica esta decorrente da crise de processo de acumulação capitalista. [...] As recomendações internacionais orientavam a reconfiguração da relação entre o Estado e a sociedade por meio da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica de gestão privada na gestão pública. Tais recomendações pretendiam tornar a política educacional compatível

¹¹ Segundo Santos (1987) [...] “as elites não são, naturalmente, segregadas, e filtradas pela sociedade, mas produzidas pelas próprias instituições, sejam as instituições econômicas, sejam as burocrático-administrativas, públicas e privadas, sejam as políticas. (p. 59). Assim, segundo o autor, as elites buscam sempre se manter e prolongar-se no poder e a definição dos objetivos leva à imposição de seus planos à coletividade que na verdade não é da coletividade e sim de seu próprio interesse, Dessa forma: [...] “se convertem em variável estratégica na determinação das políticas públicas e, conseqüentemente, torna a relação entre maior e ou menos renovação na composição das elites e maior ou menor estabilidade das políticas decididas uma questão teoricamente interessante”. (p. 60)

com a medida de minimização das responsabilidades dos estados nacionais e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais.

Assim, as reformas propostas a partir dos diagnósticos realizados nos diferentes países, pelos organismos internacionais, alguns apontados pelos próprios países, tiveram por base os compromissos assumidos pelos governos na Conferência Mundial de Educação para Todos, conforme já destacado. De maneira geral esses diagnósticos, como aponta Krawczyk (2008), mostraram problemas similares nos países e foram tomados como premissas para as propostas de reformas educacionais na região. A partir de então a educação faz parte da agenda nacional e internacional como tema central das reformas políticas e econômicas. Nesse contexto, a educação destaca-se como fator importante, assumindo uma função preponderante no conjunto das políticas e nos programas de ajuste e estatização demandados pelo processo de reestruturação do Estado. A premissa que lhe deu sustentação foi a de que o desenvolvimento econômico propiciado pelo desenvolvimento técnico científico garantirá o desenvolvimento social.

De acordo com Castro (2008), os novos delineamentos relativos à administração no campo empresarial, foram as bases para o modelo de gestão educacional formulado no âmbito das diretrizes políticas da educação para os países da América Latina, sustentados nos argumentos da necessidade de reestruturação e de implementação das novas formas gerenciais, sendo condição de superação dos antigos paradigmas centralizadores de gestão, incorporando-se a noção de modernidade. A ênfase especial foi atribuída a reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, pautados também na descentralização, na administrativa, na maior autonomia às unidades escolares, bem como um estímulo a uma maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. O controle se mantém por meio dos órgãos centralizados, pelas formas de acompanhamento via avaliação dos resultados e na definição dos padrões de funcionamento das unidades escolares.

Diante dessa realidade é possível inferir que os conteúdos expressos na reforma estão em consonância com um projeto de educação, pensado para atender as novas demandas do atual padrão de acumulação capitalista, estritamente sustentados nas estratégias economicistas.

4- Políticas Neoliberais: As Implicações Sociais e Educacionais

As políticas neoliberais ganharam força, principalmente através das diretrizes

preconizadas pelos organismos multilaterais, sendo definidas a partir das reformas implantadas nos diferentes países. Nesse contexto os organismos financeiros definem o que é melhor para os países pobres. Hobsbawn (1995, p. 420) relata que,

A autoridade dos organismos financeiros estabelecidos depois da Segunda Guerra Mundial, sobretudo o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. [...] Apoiados pela oligarquia dos grandes países capitalistas, que, sob o vago rótulo de ‘Grupo dos sete’, se tornaram cada vez mais institucionalizados a partir da década de 1970 [e] eles adquiriram crescente autoridade durante as Décadas de Crise, à medida que as incontroláveis incertezas das trocas globais, a crise da dívida do terceiro mundo e, após 1989, os colapsos das economias do bloco soviéticos tornaram um número cada vez maior de países dependente da disposição dos países ricos de conceder-lhes empréstimo. Esses empréstimos eram cada vez mais condicionados à busca local de políticas agradáveis às autoridades bancárias globais.

As diretrizes da economia mundial e as reformas a serem realizadas nos países “pobres” foram divulgadas e justificadas através de documentos retirados dos encontros da cúpula internacional. Um dos mais importantes foi o “Consenso de Washington”¹², que apontava para um novo papel do Estado frente à regulação da economia caracterizado por um conjunto de regras aplicadas de forma padronizada aos diversos países da região do mundo, para obter, segundo Soares [...] “apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se também de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes”. (2003, p. 19).

Essas reformas estiveram centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na consequente redução das funções do Estado (SOARES, 2003). Como destaca Perrude (2007), a mensagem neoliberal dessa reunião já vinha sendo transmitida a partir do Governo Reagan nos Estados Unidos, sendo assumida pela “elite política empresarial e intelectual” como sinônimo de “modernidade”.

Segundo Frigotto (1998, p. 13) vivemos um final de século “marcado por profundas mudanças no plano econômico-social, ético-político, cultural e educacional. [...]”. Assim pós década de 90 gestou-se um conjunto de idéias, sobretudo influenciadas por essas

¹² Em novembro de 1989 reuniram-se nos Estados Unidos, funcionários públicos brasileiros com o governo norte-americano e os organismos financeiros internacionais ali sediados – FMI e Banco Mundial – especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título “Latin American Adjustments: How Much Has Happened?” era avaliar as reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião se daria, subsequente, a denominação informal de “Consenso de Washington”. (BATISTA, 1994, p. 5).

transformações, o que exigiu das pessoas uma nova forma de ver e pensar a sociedade. Destaca-se um redimensionamento das práticas mediadas pelo trabalho, pela sociabilidade e pela formação. Neste contexto de acordo com Duarte e Andrade (2005, p. 280) destaca-se [...] “a flexibilização nas relações de trabalho e emprego, o que tem resultado em diversificação nas formas de contratação e crescente desemprego. Tal processo provoca uma crise social que condena a maioria da população mundial a condições indignas de vida”. Assim, segundo as autoras: “A pobreza, na economia globalizada, é qualificada de “nova”, com o aumento do desemprego, o prolongamento da sua duração e os excluídos temporariamente ou definitivamente do mercado”. Essa realidade caracterizada pela informalidade do trabalho, pelo desemprego, pelo subemprego, e pela perda da proteção trabalhista, no qual a distribuição desigual dos frutos do progresso técnico gera o aumento nos países periféricos as desigualdades e a produção da exclusão, gerando o que Soares (2003) denomina de “desajuste social”. Segundo a autora,

[...] tal ajuste não apenas agravou as condições sociais preexistente de desigualdade estrutural em nosso continente como também provocou o surgimento de ‘novas’ condições de exclusão social e generalização da precariedade e da insegurança em vastos setores antes ‘excluídos’, a partir da sua inserção no mercado de trabalho e dos mecanismos de proteção social construídos ao longo de décadas. (SOARES, 2003, p. 22).

Neste contexto excludente, a educação sendo posta como chave para o desenvolvimento e foco desta mediação, tornou-se, nos diferentes discursos governamentais, condição necessária para o enfrentado da chamada “nova sociabilidade”. Ela tem a função, também, de resolver os problemas de sobrevivência da humanidade e a responsabilidade para resolução da condição de precarização social.

A questão das desigualdades sociais e da pobreza vem sendo evidenciadas em diversos estudos¹³. Destaca-se a focalização para o alívio a pobreza, integrada no bojo das questões sociais. Segundo Soares (2003, p. 11) “O conservadorismo no social expressa no retorno à naturalização da desigualdade social ou à aceitação da existência do ‘fenômeno’ da pobreza como inevitável”.

¹³ Destacamos os estudos de Soares (2003) Campos (2003) Evangelista e Shiroma (2004), Oliveira & Duarte (2005).

O tema pobreza é recorrente na maioria dos relatórios dos organismos internacionais – do Banco Mundial, passando pelo FMI, até instituições das Nações Unidas, como a Cepal, o PNUD e a OIT entre outras (SOARES, 2003). De acordo com Soares (2003, p. 97),

Com diferentes matizes e intensidades, todos os indicadores sociais apresentados indicam o agravamento das antigas situações de pobreza, bem como o surgimento de ‘novas situações’ denominadas de *precarização, vulnerabilidade, instabilidade, violência*, e, depois do 11 de setembro norte americano, a *segurança e o terrorismo*. (grifos da autora).

Em destaque no Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 1990 do Banco Mundial a redução da pobreza aparece como condição prioritária. O Banco aponta para o exame das possibilidades das políticas contribuírem para sua redução. O relatório destaca países que adotaram algumas estratégias, consideradas rápidas e politicamente sustentáveis, estratégias que se pautaram em dois elementos. Um deles é a utilização produtiva do trabalho dos pobres e a outra é a prestação de serviços sociais básicos aos pobres, destaque ao atendimento médico, planejamento familiar, nutrição e educação comunitária. (BANCO MUNDIAL, 1990). Em outro documento que apresenta o relatório sobre pobreza com ênfase nas políticas voltadas para a Redução da pobreza Urbana, o Banco destaca que o Brasil, nos últimos anos progrediu nas suas políticas sociais e conseguiu avanços consideráveis na redução da pobreza, porém ainda continua inaceitável o índice de pobreza no país, continua alta para um país com os níveis de renda média. Aponta para a necessidade do país atuar de forma decisiva de maneira a alcançar as metas de melhoria de seus indicadores sociais. (BANCO MUNDIAL, 2001a).

Em outro documento “Combate à pobreza Rural no Brasil: Uma Estratégia Integrada” as recomendações centram-se na [...] “necessidade de um conjunto de políticas integradas que oriente a população desprovida rural em direção a vários caminhos para escapar da pobreza”. (BANCO MUNDIAL, 2001b, p. 1). Essa preocupação não é diferente nos documentos da Unesco, as orientações seguem a mesma lógica com as mesmas preocupações.

Assim os programas que são propostos e apresentados segundo Soares (2003), como inovações, práticas dadas a partir da convocação da comunidade a participar, onde o local é posto como o espaço para a resolução dos problemas das pessoas, das famílias e das comunidades. Segundo Soares (2003, p. 101) isso acaba apenas aliviando ações imediatas [...] “cujos resultados não apenas têm “compensado” perdas e danos dos mais pobres, como nem

chegam perto das suas verdadeiras causas”. Assim, o próprio sujeito é, mais uma vez, dentro de uma nova e velha lógica (neo)liberal, responsabilizado pelas suas condições e resolução de seus próprios problemas.

Assim, a reforma no campo da educação teve como foco os valores do mercado, de forma a transferir a responsabilidade pública para sociedade civil. A educação ganha novos contornos e também novos atores, sendo que programas como o “Amigos da Escola” entre outros de incentivo ao voluntariado, se tornam presentes no cotidiano escolar.

No entanto, para além de iniciativas em nível formal, no que respeita as ações em âmbito não formal, os princípios da reforma a potencializa ainda mais. Nesse contexto, é possível afirmar que a educação não formal foi sobremaneira destacada nesse período, visto que, por tratar-se de ações que demandam investimento menor tanto em termos de estrutura para seu funcionamento, quanto em termos das próprias ações a serem desenvolvidas, esta ganha evidência, sendo que muitas ações passam a ser pensadas e desenvolvidas a partir desse período.

Tendo em vista os sujeitos que demandam tais ações educativas - provenientes das camadas mais empobrecidas da sociedade – as propostas têm um viés muito mais prático do que educativo. Prático no sentido de que são ações voltadas para a adaptação dos sujeitos, que, nessa perspectiva, se constituem como entrave ao desenvolvimento do capital, visto que estão à margem da sociedade, não contribuindo efetivamente para o desenvolvimento econômico, e, sim, se constituindo enquanto demanda da “questão social”.

Subjacente ao discurso da educação enquanto resolução da “questão social” e dos problemas mais candentes da sociedade, o objetivo educativo se perde em meio a propostas que não dão conta de superar as mazelas sociais. A educação, nesse contexto, objetiva a formação de valores inscritos na cidadania moderna, em que podemos destacar a “pedagogia” do ‘aprender a conhecer’; ‘aprender a fazer’; ‘aprender a viver juntos’ e ‘aprender a ser’. (DELORS, 1999, p. 90).

Unesco: suas principais idéias e orientações para o campo da educação

Conforme o exposto, à educação vem sendo dado destaque quando se trata da resolução dos problemas sociais. O Relatório Faure (1972) apresenta um conjunto de

princípios e conceitos cujos preceitos se encontram presentes nos fundamentos da Unesco. A comissão que elaborou o Relatório sob a coordenação de Edgar Faure teve como objetivo colaborar com os governos nacionais para a elaboração e formulação de estratégias para o desenvolvimento da educação.

O Relatório Faure (1972) lança as bases da “educação ao longo de toda a vida”. Tal perspectiva amplia a compreensão da educação formal tradicionalmente conhecida e apresenta alguns termos aproximados ou equivalentes ao que denominamos educação não formal, como: educação informal, educação fora da escola e educação extra-escolar. Ainda são apresentadas as idéias de educação global (pela escola e fora da escola) e educação permanente (durante a juventude e ao longo de toda a existência).

O relatório Faure (1972) centra-se na discussão do aprender a ser. Apresenta quatro postulados a partir dos quais constrói sua argumentação. Dentre esses, destaca-se o quarto postulado visto que este evidencia o debate em questão e parte do princípio de que:

[...] a educação para formar o homem completo, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e atomizam cada ser, terá de ser global e permanente. Trata-se de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de ‘aprender a ser’. (FAURE, 1972, p. 10).

O Relatório elaborado no início dos anos setenta já indicava para a educação “tarefas inéditas e funções novas”, para as quais “não bastam as formas tradicionais, as reformas parciais” (FAURE, 1972, p. 11). O documento citado faz referência a formação do “novo homem” e explicita que as mudanças necessárias se efetivarão por meio de uma educação largamente aberta a todos. O Relatório tem como foco a ênfase e a valorização no aprender a aprender, o que na verdade trata de formar mão de obra barata e adaptável às necessidades do mercado.

Conforme apregoa o documento a nova “ética” da educação tende a fazer o indivíduo o senhor e o autor do seu próprio progresso cultural, por meio da autodidaxia. Apresenta como argumento que a diversificação das vias educativas e as facilidades crescentes que se oferecem a quem deseja educar-se por si mesmo, contribui para que os indivíduos tenham êxito, independente das condições de cada um.

Neste cenário, a educação como expressa o documento, não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se como “*um processo do ser*” que, através da “diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar-se e a torna-se sempre mais ele próprio”. Nesse sentido, a educação, de acordo com o documento: [...] tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade de situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos. (FAURE, 1972, p. 225).

O documento propõe ultrapassar a concepção de uma “educação limitada” no tempo (idade escolar) e “fechada no espaço” (estabelecimentos escolares), assinalando que é preciso considerar o ensino escolar não como um fim, mas como um componente fundamental do ato educativo total, nas suas dimensões escolares e não escolares. Conforme enfatiza o Relatório Faure (1972) é preciso desformalizar uma parte das atividades educativas substituindo-as por modelos mais flexíveis e diversificados ou em outras palavras, “conceber a educação como um *continuum* existencial, cuja duração se confunda com a duração da própria vida”. Este princípio é recuperado no Relatório para a Unesco elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (1999), também conhecido como Relatório Delors, o qual explicita a denominação “educação ao longo de toda a vida” ou educação permanente.

O Relatório Delors (1999) defende a tese de que “[...] da educação básica à universidade, voltam-se essencialmente para o desenvolvimento humano entendido como a evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades”. (DELORS, 1999, p. 09).

O Relatório Delors (1999) indica que a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente precisa ser repensada e propõe que a partir de agora “temos de aprender ao longo de toda a vida” e que “uns saberes penetram e enriquece os outros”. (DELORS, 1999, p. 104).

A educação permanente expressa no documento tem como princípio “fazer com que cada indivíduo saiba conduzir seu destino [...] a educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa”. (p. 105).

O documento apresenta preocupação com o analfabetismo nos países em desenvolvimento, o iletrismo nos países desenvolvidos e as próprias limitações da educação permanente, os quais constituem obstáculos importantes para a concretização de “verdadeiras sociedades educativas” e avalia que é preciso ter em conta as desigualdades, bem como o empenho em corrigi-las por meio de medidas enérgicas, pois, assim, a educação ao longo de toda a vida poderá dar novas oportunidades aos que não puderam ter uma escolaridade completa ou que abandonaram o sistema educativo em situação de insucesso.

O documento recomenda como necessário valorizar a complementaridade dos diferentes espaços educativos, “E neste sentido há que explorar, por exemplo, as sinergias possíveis entre o saber e o saber-fazer, ou entre o saber-ser e o saber-viver juntos, por consequência, a complementaridade das formas e dos espaços educativos correspondentes”. (DELORS, 1999, p. 116).

As propostas/programas que têm suas bases nas recomendações apresentadas têm em comum a chamada à participação da sociedade civil, como explicitado no excerto abaixo:

É a coletividade, em seu conjunto, que deve sentir-se responsável pela educação de seus membros, seja através de um diálogo constante com a educação escolar seja, onde esta não existir, tomando a seu cargo uma parte desta educação num contexto de práticas não formais. (DELORS, 1999, p. 112).

Ou ainda como indica outro trecho do documento: “[...] a educação passa a ser um assunto que diz respeito a todos os cidadãos que passam a ser atores e não mais simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições”. (p. 116).

Em termos dos encaminhamentos dos organismos internacionais, tanto o relatório Faure (1972) quanto o relatório Delors (1999), apresentam, mesmo em se tratando de contextos e tempos históricos diferenciados, a mesma tônica em termos de apresentar a educação como o fator determinante para a mudança social e para o desenvolvimento econômico, desconsiderando as questões de base, portanto estruturais, necessárias para que qualquer transformação econômica e social se concretize, depositando no próprio sujeito a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

Dados parciais: Sobre a hegemonia e a reprodução do pensamento da Unesco

A Unesco é uma das agências da Organização das Nações Unidas (ONU) que vem trabalhando para aprimorar a educação mundial, atuando como um “laboratório de idéias e como uma agência de padronização para formar acordos universais nos assuntos éticos emergentes” (UNESCO, s/d). Suas ações são realizadas por meio de acompanhamento técnico, estabelecendo parâmetros e normas, agindo como catalisadora de propostas e disseminadora de soluções para os diferentes problemas mundiais¹⁴, também serve como uma agência do conhecimento – para disseminar e compartilhar informação e conhecimento, promovendo ainda a cooperação internacional. (UNESCO, s/d).

Importante destacar que a atuação da Unesco se dá, em especial, nos países que sofrem diretamente os efeitos do modelo econômico vigente, os denominados periféricos, marcados pela pobreza e pela exclusão e sob o domínio dos grandes conglomerados econômicos. Assim, a ação da Unesco nos países da América Latina e Caribe se dá no bojo das discussões e proposições das reformas, tendo sob a égide das transformações econômicas do processo de reestruturação capitalista, iniciada nas últimas décadas do século XX e em desenvolvimento no século XXI.

A Unesco, por meio de suas comissões acumulou, ao longo de suas intervenções, um conjunto de documentos de abrangência internacional, que tem a educação como alvo das interferências, considerada âncora de seu trabalho. *O foco na educação* tem a solidariedade, o respeito humano e o enfrentamento da crescente desigualdade, existente entre as nações, e a busca à superação dos elevados índices de violência e discriminação. A agência buscou, olhando para a dimensão panorâmica da crise, a construção de alternativas para reduzir o déficit educacional dos países pobres e em desenvolvimento. Tal sustentação possui suas bases fortemente fundamentadas e alimentadas muito antes da década de 90.

Sendo a pobreza a base das preocupações atuais da Unesco, a agência encontrou um terreno fértil para a disseminação de suas ideologias, nem sempre explicitadas nas orientações. Assim, o fenômeno da pobreza é o foco que busca mascarar, encobertar, tirar a

¹⁴ A UNESCO foi criada em 16 de novembro de 1945, para promover a paz e os direitos humanos com base na "solidariedade intelectual e moral da humanidade". É uma das agências das Nações Unidas para incentivar a cooperação técnica entre os Estados membros. Sua criação foi marcada pela Segunda Grande Guerra Mundial. Os representantes dos países aliados, percebendo a importância e o alcance da cooperação intelectual entre os povos, decidiram criar uma Organização para ser um sistema de vigilância e alerta, em defesa da paz, da solidariedade e da justiça. (UNESCO, 2002).

evidência da essência. O modelo econômico adotado sustenta uma relação de hegemonia na medida em que “[...] tenta garantir, mediante um discurso homogêneo, a divisão social e suas conseqüências, o problema pode ser apenas sentido em suas manifestações, quando não tomada por essas últimas. (CURY, 1995, p. 47).

A educação carrega esse discurso hegemônico a medida em que à ela é atribuída a “chave” para resolver os problemas que são gerados pelo próprio modelo econômico. Essas idéias têm alimentado a hegemonia proposta pelo capital, por meio de um conjunto de orientações fornecidas pela Unesco, dadas pelas produções teóricas encomendadas, documentos orientadores, recomendações e apoio a ações consideradas inovadoras, que apela para a subjetividade, trazendo um discurso que encanta, seduz e, na maioria das vezes, é convincente.

Os estudos empreendidos ao longo deste percurso evidenciou que nas últimas décadas conceitos que davam sustentação a necessidade de reformas ganharam uma nova dimensão: o viés econômico assumiu a versão do humanitarismo, a principal preocupação tem a pobreza como alvo sem perder seu foco economicista. Ela justifica-se numa pedagogia do mérito as exclusões sociais, ressuscitando desta forma a teoria do capital humano. Nesta ordem burguesa como destaca Netto (2007, p. 36), a condição do sujeito é de sua responsabilidade “[...] tanto o êxito como o fracasso sociais são creditados ao sujeito individual tomado enquanto mônada social” perde-se todas as possibilidades de ações coletivas, na realidade temos seu encolhimento. (AOYAMA, CZERNISZ; PERRUDE, 2009).

A intensificação de exploração, gerada pelas relações capitalistas, no contexto da globalização econômica, política e cultural, trouxe a flexibilização das relações de trabalho e emprego e que tem conduzido a maioria da população mundial a condições indignas de vida, caracterizados dentro de uma “nova” pobreza (OLIVEIRA; DUARTE, 2005). Intensifica-se também os discursos que buscam encobertar a realidade e atribuir ao sujeito excluído a responsabilidade pela sua própria condição e a educação, por sua vez, é vista como papel preponderante, nesta relação de ocultação e de reprodução da hegemonia do capital, ao mesmo tempo em que deve também formar a força de trabalho para os novos processos produtivos. Gera-se assim uma crescente massa de miseráveis, de excluídos, alienados e pior criativos, flexíveis adaptados e felizes.

No limite destas análises apontamos como necessário aprofundar os estudos sobre as reformas ocorridas na América Latina e Caribe, destacando o campo de influência das agências Internacionais em especial a Unesco e os custos humanos dessas reformas, buscando assim trazer a relação do todo com as partes e suas relações contraditórias.

Se faz necessário ainda explicitar o papel que a Unesco exerce juntamente com as demais agências, que, na maioria das vezes, passa despercebida, quase natural, mas que deixa suas marcas nos conteúdos presentes nos documentos e orientações.

A educação é um dos temas principais utilizados nos discursos das agências internacionais quando se trata de traçar planos e metas para os países em desenvolvimento. Os discursos quase sempre se centram sobre a máxima da educação para a resolução de diferentes problemas da sociedade, em especial aqueles relacionados às questões de âmbito social como a redução da pobreza e da desigualdade. O norte para as ações educativas se centra na “educação para a paz e não violência”. Há que ser ressaltado que, neste contexto, a formação é entendida como o instrumento que irá promover a adaptação do indivíduo na sociedade e em conformidade às exigências do mercado.

Assim, partindo do princípio da Unesco de “educação transformadora” e fazendo a leitura do contexto atual, o qual indica que não há transformação neste modelo econômico (educação é pensada para a manutenção do modelo vigente) é possível afirmar (ainda carecendo de maiores aprofundamentos), que, a educação em suas diferentes dimensões vem sendo pensada para a conformação do modelo vigente. Visto que esta é inserida no âmbito das políticas sociais e estas, por sua vez, são pensadas a partir de ações compensatórias para atender as necessidades imediatas postas pelo capitalismo.

Nesta perspectiva, o modelo de sociedade imposto no atual contexto, indica que o conhecimento não é pensado em termos da emancipação humana, mas, sim, em termos de um elemento da diferença e da exclusão, pois, trata-se de mais um elemento pensado tendo como finalidade “conter” ou amenizar “os graus de revolta social”, ou seja, a luta pela educação, na atualidade tem promovido um tipo de educação que (além de, em muitos casos, se configurar como de segunda categoria), traz a sensação reconfortante de inclusão no mercado de trabalho, a medida em que este “cobra” dos sujeitos um determinado grau de conhecimento (ou mais especificamente de certificação), a fim de que os sujeitos sejam incluídos no sistema ou visto por outro ângulo, seja submetido a uma nova lógica de regulação.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo J.; RAMOS, EMÍLIO Lucio-Villegas. **Estado-nação e cidadanias em transição**. Revista Portuguesa de Educação, 2007, p. 77-98.

AOYAMA, Ana Lucia Ferreira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Polícias para a Educação a partir da Década de 90: Forma de Superação da questão social?** Anais do VIII Seminário Nacional de estudos e Pesquisa “ História, Sociedade e educação no Brasil” História, educação e Transformação : tendências e perspectivas, 30 de junho de 03 julho , Universidade Estadual de Campinas , CAMPINAS, 2009.

BANCO MUNDIAL. **O combate à pobreza no Brasil: Relatório sobre a pobreza, com ênfase nas políticas voltadas para a redução da Pobreza Urbana** . (Volume I, 2001a).

_____ **Combate à Pobreza Rural no Brasil: Um estratégia Integrada Volume I; 2001b.**

_____ **Índice del informe sobre el desarrollo mundial**. Washington, D.C, 1999.

_____ **Prioridades e estrategias para la educación – estudo sectorial del. Banco Mundial**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996.

_____ **Relatório Sobre o desenvolvimento Mundial**. Washington, DC: Banco Mundial, 1990.

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

CAMPOS, Maria Malta. **Educação e políticas de combate à pobreza**. Revista Brasileira de Educação. Set/out/nov/dez, n. 24, 2003.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo.. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 24, n. 3 , p . 377-584 **Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina**, Set. /Dez, 2008

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF; MEC: UNESCO, 1999.

DUARTE, Adriana, OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza** . Perspectiva, Florianópolis, V. 23, N.02P.279-301, JUL./DEZ, 2005 disponível em <http://www.ced.ufsc/nucleos/nup/perspectiva.html>.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O Combate à Pobreza nas Políticas educativas do século XXI. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2004, Coimbra, **Anais**, Coimbra: 2004.

FAURE, Edgar. Aprender a ser. Livraria Bertrand/Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1972.

FONSECA, Marília. O banco mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.43 – 63.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura civil militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.53 – 67.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da escola e neoliberalismo: estado e escola pública**. 1994. 115 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

HOBBSAWM. Eric J. **Era dos extremos: O breve século XX. 1914 – 1991**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, Acácia. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KRAWCZYK, N. e VIEIRA V.: **A Reforma educacional na América Latina nos anos 1990**. Uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Chapa, 2008.

NETTO. José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Dalila. (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da democracia**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 55 - 81.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do estado e administração pública gerencial**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

PERRUDE, M.R.S. **Gestão e os pressupostos para a formação humana nos Documentos da Unesco a partir da década de 90.** In Anais do 16º Colóquio Congresso De Leitura Do Brasil. No mundo há armadilhas e é preciso quebrá-las. 10 A 13 de julho de 2007 – UNICAMP, Campinas – SP, 2007.

SOARES, Laura, Tavares Ribeiro. O desastre social. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SHIROMA, Eneida O. MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília: Unicef, 1991.

_____. **Um novo caminho para o Brasil no século XXI.** UNESCO: Instituto de Política, 2002 c.

UNESCO: **UNESCO e a educação: nossa missão.** Brasília: UNESCO, s/d. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacoes/livros/UNESCOeducamissao1/mostra_padrao. Acesso em 15 de abril, 2010.

_____. **DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre Educação para Todos** e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília: Unicef, 1991.