



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CRISTIANE DE SOUSA ROSA ALBERTONI

**NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
PARADIGMAS DE UMA SOCIEDADE EM CRISE**

2009

CRISTIANE DE SOUSA ROSA ALBERTONI

**NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
PARADIGMAS DE UMA SOCIEDADE EM CRISE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Londrina.

Orientador(a): Prof. Ms. Isabelle Fiorelli Silva

LONDRINA
2009

CRISTIANE DE SOUSA ROSA ALBERTONI

**NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS:
PARADIGMA DE UMA SOCIEDADE EM CRISE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Ms. Isabelle Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Ms. Angela Galizzi Vieira Gomide
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Ms. Zuleika Aparecida Claro Piassa
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 12 de novembro de 2009.

AGRADECIMENTOS

A conclusão de um trabalho acadêmico é uma tarefa muitas vezes solitária, só possível porque muitos contribuem para que as circunstâncias favoráveis a ela aconteçam. Neste caso, agradeço:

À Isabelle Fiorelli, pela confiança em minha capacidade e pela orientação competente. Suas palavras foram imprescindíveis.

À professora Marília Faria de Miranda, pelo incentivo e pela confiança no meu potencial. Sua palavra amiga e sua amizade afetuosa foram indispensáveis.

À professora Maria José Ferreira Ruiz, por seu trabalho excepcional dentro de sala de aula. Suas aulas favoreceram relevantemente minhas reflexões.

Ao professor Juarez Gomes, pelo auxílio em momentos extraordinários e inesperados e pelo apoio intelectual e moral.

Aos professores do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, por compartilharem o conhecimento científico no campo da Pedagogia. Suas contribuições para o meu processo de aquisição do conhecimento foram determinantes.

A minha família, pela força dada a essa empreitada, especialmente a minha mãe, exemplo de coragem, de dedicação e de esperança.

E, por fim, a Jairo Albertoni, companheiro de tantas lutas e que, também nesta, realizou comigo o sonho difícil de conviver e de ser feliz. Sua paciência, compreensão e amor também contribuíram neste trabalho.

ALBERTONI, Cristiane de Sousa Rosa. **Neoliberalismo e políticas educacionais: paradigmas de uma sociedade em crise.** 2009. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

Este trabalho se propõe a estabelecer reflexões acerca da compreensão do fenômeno educativo dentro da abrangência do capitalismo e de seu pensamento neoliberal com o propósito de verificar sua influência nas políticas educacionais brasileira, uma vez que as mesmas demonstram sua centralidade na hegemonia dos ideais neoliberais, por meio da intervenção dos organismos multilaterais como, por exemplo, o Banco Mundial que apresenta a educação como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades. É, para que o estudo seja o que pretende ser: subsídio para reflexões futuras, estruturamos em três capítulos: primeiro, caracterização do capitalismo e sua ideologia neoliberal, levando em consideração seus aspectos transitórios; a abordagem do conceito de trabalho (manifestação da liberdade humana) e suas configurações diante das alterações do sistema no processo histórico. Num segundo momento, busca-se identificar os princípios e estratégias neoliberais nas políticas educacionais brasileira a partir de 1990, apresentando os equívocos do transplante dessas estratégias para a educação. Posteriormente, a apresentação de possibilidades de uma educação emancipadora que vise a superação da educação como meio de qualificação de mão-de-obra e/ou instrumento de manutenção ideológica. A pesquisa terá um caráter descritivo analítico de natureza qualitativa. Para tal, o procedimento técnico será por meio de levantamento bibliográfico constituído principalmente por livros, artigos de periódicos, materiais disponíveis na internet e documentos norteadores das políticas educacionais. Espera-se contribuir a favor de novas ponderações acerca desta problemática e como subsídio para novas pesquisas.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Políticas educacionais. Educação. Formação humana. Cidadão emancipado.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	06
2 OS CICLOS DO CAPITALISMO E A REPRODUÇÃO DO PENSAMENTO NEOLIBERAL	10
3 AS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	24
3.1 O ESTADO BRASILEIRO FRENTE À ECONOMIA GLOBAL	27
3.2 A INTENCIONALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	31
4 EDUCAÇÃO COMO SINÔNIMO DE CIDADÃO EMANCIPADO	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	45
ANEXOS	49
ANEXO A – Ciclo de um Projeto do BIRD e da IFC – Informações sobre os tipos de empréstimos oferecidos	50
ANEXO B – A Educação no Site World Bank	55

1 INTRODUÇÃO

Este texto se propõe a estabelecer algumas reflexões capazes de permitir a compreensão do fenômeno educativo dentro da abrangência do capitalismo, sustentado filosoficamente pelo pensamento neoliberal e sua influência nas políticas educacionais brasileira.

As reflexões sobre os impactos e as consequências da política neoliberal na educação é um assunto que frequentemente se discute no âmbito acadêmico. Contudo, muitas vezes, parece que tais consequências e impactos foram gradualmente sendo absorvidos ao ponto que passaram a ser vistos como algo normal. No entanto, essa normalidade é um dos fatores que influenciam a relevância de se discutir de forma significativa à realidade em que estamos inseridos e até que ponto esse cenário afeta a educação brasileira. A partir dessa primeira inquietação, pretende-se não apenas questionar a postura passiva, mas demonstrar a urgência em introduzir essa temática nas preocupações teóricas de forma relevante para que se possa refletir e apresentar alternativas de uma educação que supere esse paradigma.

É importante ressaltar, ainda, a estrutura das políticas educacionais no Brasil, pois a mesma ainda demonstra sua centralidade na hegemonia dos ideais liberais sobre a sociedade. Levando em consideração a intervenção de mecanismos internacionais como, por exemplo, o FMI e o Banco Mundial, aliada à submissão do governo brasileiro à economia mundial, conseqüentemente, tais fatores propiciam impactos negativos de maneira decisiva sobre a educação brasileira. Em contrapartida, a crise do capitalismo em escala mundial, especialmente do pensamento neoliberal, revela, cada vez mais, as contradições e os limites da ideologia dominante. A estratégia liberal continua a mesma: colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades.

Outra questão, que também serve de subsídio ao questionamento, é o papel estratégico da educação que frequentemente serve aos interesses empresariais e industriais, pois, de um lado, a educação institucionalizada passa a ser “preparadora” para o mercado de trabalho, formando mão-de-obra qualificada para a competitividade do mercado, por outro lado, a educação passa a ser utilizada como

veículo de disseminação e de reprodução da ideologia neoliberal, tornando-se um elemento representante de mobilidade social.

Nesse sentido, após significativas leituras a respeito da temática abordada, surge, então, o interesse pelo tema. Por meio de indagações sobre os impactos diretos ou indiretos da política neoliberal na educação brasileira. As consequências da transferência de responsabilidade, as transformações da sociedade dentro do contexto da globalização, as transformações técnico-científicas e o paradigma da eficiência e da qualidade.

Não irá ser apresentado aqui, um pensamento ingênuo de “educação salvacionista”, até porque, tal postura contradiz o que pretende-se apresentar nesse trabalho. Há uma consciência da necessidade de reestruturação política-sócio-econômica, contudo, entende-se que é preciso também ter a compreensão da necessidade de ter uma educação que promova a formação do ser humano emancipado, ciente do seu lugar na sociedade e capaz de ter criticidade para intervir e questionar conscientemente o seu papel social. Dentro desse cenário, a questão do papel dos educadores, ganha uma conotação relevante, pois percebe-se que nesse enredo, sua postura pode ter dois caminhos opostos: o primeiro seria a formação de cidadãos críticos que serão capazes de perceber e atuar sobre a verdadeira realidade em que estão inseridos. O segundo caminho, é, simplesmente, apresentar-se como mediadores da formação de sujeitos para a mão-de-obra e/ou para dar continuidade a reprodução e subordinação ideológica.

Entende-se que o fator exclusão social (característica do descaso com as políticas públicas na maioria dos governos) é um dos grandes agravantes para colocar a educação num patamar de mobilidade social, porém, entende-se que o ato educativo pode contribuir imensamente na acumulação de forças contrárias à dominação, entretanto, da forma que a educação está sendo direcionada, tais ações não são estimuladas. Neste sentido, o neoliberalismo torna-se mais forte e se mostra como sendo a única opção viável em todas as instâncias.

Desta forma, geram-se as seguintes questões: educação – autônoma ou submissa em relação ao contexto neoliberal? Em que medida a educação é afetada perante as transformações e oscilações políticas? Como educar se, de acordo com a lógica neoliberal, a própria educação passa a ser uma mera mercadoria oferecida como objeto de consumo no mercado global?

Diante desses questionamentos busca-se compreender os mecanismos e estratégias do contexto político-econômico neoliberal e relacioná-los à política educacional brasileira a partir de 1990. Para tal, faz-se necessário abarcar o contexto atual, suas características, princípios norteadores e estratégicos; identificar os princípios e estratégias neoliberais na política educacional brasileira e os equívocos do transplante das mesmas para a educação; apontar possibilidades de superação da submissão da educação ao neoliberalismo.

A escolha da abordagem metodológica se deu a partir da verificação e melhor adequação ao que se pretende alcançar por meio desse estudo. Sendo assim, a pesquisa terá um caráter descritivo analítico de natureza qualitativa, pois, segundo Richardson (1999), a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção de investigação, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma apropriada para abranger a natureza de um fenômeno inserido no funcionamento das estruturas sociais e que a mesma pode estar presente também em dados colhidos por meio de estudos quantitativos, como sendo uma proposta de assegurar a exatidão no plano dos resultados obtidos.

E, para que nosso estudo seja o que pretende ser: subsidio para reflexões futuras, sua estruturação estará dividida em três partes: na primeira, caracterizaremos o capitalismo e sua ideologia neoliberal, levando em consideração seus aspectos transitórios para que se possa compreender o contexto atual político-econômico, ressaltando o trabalho como a manifestação da liberdade humana e suas configurações diante das alterações do sistema produtivo no processo histórico. Num segundo momento, busca-se identificar os princípios e estratégias neoliberais na política educacional brasileira a partir de 1990, apresentando os equívocos do transplante de tais estratégias para a educação. Posteriormente, num terceiro momento, a reflexão se volta para apontar as possibilidades de superação de uma formação deformada pela submissão da educação ao neoliberalismo.

A partir de tal abordagem, o procedimento técnico será por meio de levantamento bibliográfico constituído principalmente por livros, artigos de periódicos, materiais disponíveis na internet e documentos norteadores das políticas educacionais e o estudo será embasado a partir dos conhecimentos de teóricos como Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, dentre outros.

Por meio desse processo de pesquisa, espera-se contribuir a favor de novas ponderações acerca desta problemática e como subsídio à pesquisas posteriores.

2 OS CICLOS DO CAPITALISMO E A REPRODUÇÃO DO PENSAMENTO NEOLIBERAL

Para identificar, compreender e analisar a influência neoliberal nas políticas educacionais em sua totalidade de aspectos determinantes se faz necessário resgatar historicamente a trajetória e os ciclos do capitalismo que é sustentado filosoficamente pelo pensamento neoliberal a partir do mercantilismo. Por meio desta lógica, direcionam-se os olhares para o contexto que marcou a ascensão do capitalismo tendo como subsídio as reflexões de pensadores que discorreram sobre essa temática. Inicia-se, portanto, a análise do capitalismo por meio da configuração do trabalho¹ que é um fator predominante dentro desta estrutura.

A diferenciação do homem perante os animais se faz a partir do momento em que ele começa a produzir para sua subsistência e dá início a transformação da natureza. Entretanto, o ser humano não age apenas em função de suas necessidades e nem se guia pelos instintos, como fazem os animais. Os homens, por sua vez, são capazes de produzir ações intencionais e de anteciparem mentalmente a finalidade de suas ações, ou seja, são aptos a escolher os caminhos que irão seguir. Assim, o trabalho criou para o homem a possibilidade de ir além da natureza, sendo, então, conquistador de uma autonomia mediante ao mundo dos objetos.

Nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos (1974), destaca-se a seguinte reflexão:

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo está, em parte, dotado de forças naturais, de forças vitais. É um ser humano ativo; estas forças existem nele como disposição e capacidade, como instintos [...] é um ser que padece condicionado e limitado [...] isto é, os objetos de seus instintos existem externamente, como objetos essenciais, imprescindíveis para a efetivação e confirmação de suas forças essenciais (MARX, 1974, p. 40).

¹ É importante destacar que a configuração do trabalho que está sendo utilizada nessa narrativa se define por meio do contexto histórico que envolve o capitalismo, pois temos consciência de que no decorrer do processo histórico o trabalho ganha conotações diferenciadas, pois entendemos que nem sempre se deu o mesmo valor e a mesma importância ao trabalho como é para o homem de hoje.

A ponderação feita por Marx (1974) deixa evidente que qualquer ser vivo tem um vínculo direto com a natureza, porém, no caso do homem, esta relação é mediada pelo trabalho, o que significa que o homem só pode exteriorizar por meio de objetos reais e sensíveis.

Marx (1975), afirma que a atividade do homem ou o trabalho pode ser visto em duas perspectivas diferenciadas. Primeiro numa abrangência do ser ao seu próprio meio (receptividade sensível, carência, emocionalidade e suscetibilidade). A outra visão seria num sentido em que o trabalho aparece como categoria da teoria do conhecimento tradicional, na qual a relação sujeito-objeto não é mais abstrata, é antes de tudo, uma ligação prática construída no e pelo trabalho. Assim, o trabalho é entendido com um significado concreto de transformação da realidade.

É importante destacar que; o trabalho é a manifestação da liberdade humana, da capacidade humana de criar a própria forma de existência específica. Não se trata, certamente, de uma liberdade infinita, porque a produção está sempre relacionada com as condições materiais e com as necessidades já criada, e essas condições atuam como fatores limitativos em qualquer fase da história. Assim, é por meio do trabalho, com a relação ativa com a natureza, que o homem é, de certo modo, criador de si próprio, e criador não apenas da sua “existência material”, mas também do seu modo de ser ou da sua existência específica (subjetividade), como capacidade de expressão ou de realização de si (FERRETTI, 1992, p. 84-85).

Na mesma perspectiva, Saviani (2001, p. 12) acrescenta que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, uma exigência do e para o processo de trabalho, ou seja, a educação situa-se na categoria de trabalho, mas não um trabalho material e sim, um trabalho não-material.

Diante deste aspecto, onde o trabalho está interligado com a natureza e a própria condição humana de ser, Paiva (1998) acrescenta que, no cenário contemporâneo, toda essa relação se configura por meio das alterações nos ciclos do capitalismo, pois se faz necessário que haja adequações para cada momento vivenciado. A autora afirma que dentro da estruturação que envolve o trabalho houve uma determinada desconfiguração;

Atualmente, a configuração do trabalho coteja ingredientes até então impensáveis, como a dispersão nas etapas de produção que se encontram agora distribuídas em países de Terceiro Mundo, principalmente as que exigem mão-de-obra barata e distante dos

centros de criação e de comercialização. Pode-se constatar também a priorização de setores que têm relação direta com serviços ou profissionais com o suporte do gerenciamento, além de aumento no número de horas livres. Desta forma pode-se conceber que a atual estrutura do trabalho, sem precedentes na história da humanidade, em nada assemelha-se à visão integrada da atividade produtora e vida social vigente (PAIVA, 1998, p. 30).

Apropriadamente, Antunes (2001) esboça sua reflexão em consonância com Paiva (1998),

Entre tantas destruições de força produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que encontra-se hoje na condição de precarizada ou excluída, estamos presenciando a acentuação daquela tendência que István Mészáros sintetizou corretamente, ao afirmar que o capital, desprovido de orientação humanamente significativa, assume, em seu sistema metabólico de controle social, uma lógica que é essencialmente destrutiva, onde o valor de uso das coisas é totalmente subordinado ao seu valor de troca (ANTUNES, 2001, p. 15).

Percebe-se, portanto, que a configuração do trabalho elaborada por Marx não é, necessariamente, a estrutura que encontra-se no sistema capitalista contemporâneo. O que ocorre para tal desconfiguração é que em cada ciclo o capital necessita alterar as estruturas (social, econômica, ideológica, culturais, etc.) para manter-se ativo e dominante, isso inclui a configuração do trabalho e, conseqüentemente, quebra-se o vínculo entre o homem – trabalho – natureza para transformar-se numa teoria do capital humano² como descreve Frigotto (1993, p. 21) “a teoria do capital humano é parte do conjunto de mecanismos que buscam dar conta das próprias contradições e crises do capitalismo em sua etapa de acumulação ampliada”

Portanto, fica claro a manipulação do sistema, o quanto torna-se desafiador a conscientização e busca de superação, pois a continuidade complacente com essa ideologia mais e mais estará contribuindo para a destruição das forças produtivas, como também, cada vez mais, permitirá a manutenção da subordinação ao capitalismo e aos seus cruéis métodos de sustentação e fortalecimento de sua

² Em síntese: O conceito de capital humano – busca traduzir o montante de investimento que uma nação e/ou indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

hegemonia. Assim sendo, valendo-se desse breve destaque sobre a configuração do trabalho, parte-se para as definições e ciclos do capitalismo para que seja possível identificar e compreender as influências desse sistema nas políticas educacionais brasileira.

Em síntese, o capitalismo para Marx (2001) é um estágio determinado da evolução econômica da sociedade, que pode ser delineado pelo pagamento da força de trabalho como equivalente ao custo de sua reprodução, a apropriação da mais-valia pelos capitalistas, a concorrência como lei fundamental das relações sociais e o antagonismo em relação à concentração de riquezas.

Em consenso com a descrição de Marx (2001), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 71) afirmam que o capitalismo é o “modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. Tem como princípio organizador à relação trabalho assalariado-capital e como contradição básica à relação produção social - apropriação privada”.

Para os autores, as transformações que ocorreram no capitalismo durante o processo histórico “[...] refletem a diversidade e os contrastes da sociedade e, em decorrência, o empreendimento do capital em controlar e explorar as capacidades materiais e humanas de produção de riqueza, para sua autovalorização” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 59-60, 72). Os autores acrescentam que as revoluções técnico-científicas³ também favoreceram e influenciaram os ciclos do capitalismo.

O primeiro período do capitalismo⁴ destaca-se a partir do século XVIII e início do século XIX concomitantemente com a primeira Revolução Industrial, tendo seu marco as máquinas movidas por energia (primeiro a vapor, posteriormente, elétrica). Nesse momento Adam Smith e D. Ricardo apresentam a economia política que traz o pensamento do *laissez-faire*⁵. É importante destacar a ampliação da divisão do trabalho que fragmenta a produção fabril, ou seja, perde-se o saber global sobre o processo de trabalho que Marx denomina como alienação, pois há uma visão parcial

³ As revoluções técnico-científicas referem-se as três revoluções da modernidade que promoveram amplas modificações na produção, nos serviços e nas relações sociais. A primeira Revolução ocorreu na segunda metade do século XVIII na Inglaterra, vinculada ao processo de industrialização, substituindo a produção artesanal pela fabril. A segunda Revolução tem seu marco na segunda metade do século XIX que caracteriza-se pelo surgimento do aço, da energia elétrica e pelo desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação. Na segunda metade do século XX destaca-se a Terceira Revolução e que tem seu marco na microeletrônica, biotecnologia, informática e em novas formas de energia.

⁴ Utiliza-se como referência para esse estudo os períodos traçados por Libâneo; Oliveira; Toschi, na obra: Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

⁵ Tal termo refere-se; não-ingerência do Estado nas atividades econômicas e livre concorrência.

do processo de produção, no qual não há mais percepção do todo. Há também a imposição do controle de tempo e o aumento da concentração do capital. Esse ciclo do capitalismo é denominado como capitalismo concorrencial. Harvey (1999. p. 31) acrescenta que no mercado de produtos culturais durante o século XIX, ocorreram também alterações como mercadificação e comercialização que forçaram os produtores culturais a seguirem uma forma de competição de mercado que viria a reforçar os processos de “destruição criativa”.

Ainda no século XIX e início do século XX, simultaneamente com a segunda Revolução industrial, caracteriza-se o capitalismo monopolista, agora, abandona-se o laissez-faire e há consolidação dos Estados. O acesso às novas tecnologias promove o fornecimento de condições objetivas para um sistema de produção em massa, aumenta-se a organização e a gerência do trabalho no processo de produção por meio da administração científica do trabalho, ou seja, há condições de implementação das propostas taylorista e fordista; racionalização do trabalho para aumento da produção, eliminação dos desperdícios, controle do tempo e movimentos dos trabalhadores na linha de produção.

Em acréscimo, Harvey discorre que;

A data simbólica do início do fordismo é por volta de 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros. As inovações tecnológicas e organizacionais de Ford eram mera extensão de tendências bem-estabelecidas. Ele também fez mais do que racionalizar velhas tecnologias e uma detalhada divisão do trabalho preexistente, embora, ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa, ele tenha conseguido dramáticos ganhos de produtividade. Os Princípios da administração científica de F. W. Taylor – um influente tratado que descrevia como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através 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. A separação entre gerência, concepção, controle e execução também já estava bem avançada em muitas indústrias (HARVEY, 1999. p. 121).

Conseqüentemente intensifica a divisão técnica do trabalho, logo, promove-se padronização e desqualificação. Há de se destacar, ainda, o surgimento de escolas profissionalizantes, bem como operário-padrão.

No século XX, pós-Segunda Guerra Mundial, o Estado passa a ser de Bem-Estar Social, ou seja, passa-se a ter um papel intervencionista, articulador do sistema de crédito e de mercado e desenvolve políticas sociais (educação, saúde, saneamento,...). Agora, há um planejamento macroeconômico com políticas de distribuição de renda e pleno trabalho. Esse momento do capitalismo é denominado Monopolista de Estado.

O capitalismo concorrencial global efetiva-se no século XX início da década de 1980 que corresponde com o ápice do neoliberalismo. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi:

Neoliberalismo é uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo e retoma algumas das posições do liberalismo clássico como: minimização do Estado, economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica (2003, p. 97).

Economia de mercado, capitalismo flexível marcado pela terceira Revolução Industrial. O Estado, agora, é mínimo e globalizado. Busca pelas privatizações e desregulamentação, pois o sistema financeiro deve ser autônomo. No campo técnico-científico, a ciência e a tecnologia tornam-se matérias-primas para o processo produtivo. Percebe-se também, a aceleração e o aperfeiçoamento dos meios de produção. Busca-se uma produção automatizada, autocontrolável, mediante processos informatizados. Torna-se a gestão e a organização do trabalho mais flexível e integrada globalmente para poder atender o novo modo de produção Toyotista que prevê flexibilidade de produção; multivariada de funções em células de produção. Harvey (1999, p. 137) discorre por fatores como, por exemplo, a deflação de 1973-1975 que demonstrou um excedente inutilizável e provocou a intensificação da competição, criando um período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho. “A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação”. Apesar de o discurso presente ser de *não haver falta de emprego e sim de mão-de-obra qualificada* deve-se considerar outros fatores que são geradores do desemprego e não somente esse tipo de discurso.

A acumulação flexível como descreve Harvey (1999),

Apóia-se 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, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Envolve, portanto, rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”. Envolve também, um novo movimento denominado “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista. Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural”, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais e o retrocesso do poder sindical. O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação, diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucros, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 1999, p. 140-143).

É importante lembrar que tais alterações refletiram diretamente na composição da mão-de-obra como destacou Harvey (1999) na reflexão acima citada, tendo a mesma que ser mais qualificada e especializada para atender a nova demanda de mercado, conseqüentemente, gera-se aumento no desemprego e mudanças na configuração do trabalho, pois o novo perfil do trabalhador presumi-se novas formas de relação entre conhecimento – produção – relações sociais. A automação flexível e programável assume caráter de monitoramento e exige do trabalhador um novo tipo de tarefa ligada ao conhecimento do sistema.

Outro fenômeno de destaque nesse novo ciclo do capitalismo é a globalização. Paiva (1998) discorre que a instauração da mesma se consolidou a partir do final da Guerra Fria, por quanto à polarização entre a antiga URSS e EUA tornou-se anacrônica, devido à divisão da República Soviética. Há de se destacar, como ressalta a autora;

Que a globalização instala-se muito mais como uma postura de mercado, pois a forma de apropriação do capital vai definir a maneira como as regiões elaboram sua cultura, sua língua, suas formas de expressão, a política e as relações com outros povos. O consumo passa de conseqüência a causa e ao priorizar e louvar o consumo,

essa linha de entendimento priva de sentido histórico o trabalho, ou seja, uma vez que é impossível controlar o trabalho e as forças por ele regidas, só seria possível exercer domínio sobre a escolha dos bens produzidos (PAIVA, 1998, p. 26).

Em concordância com a afirmativa da autora, percebe-se que a globalização abriga uma postura econômica, com perspectiva de apropriação do capital como fator determinante para definir a elaboração de uma postura sócio-econômica dentro da sociedade articulada por meio de uma rede de interesses.

Entende-se que o sistema capitalista é sustentado filosoficamente pelo pensamento neoliberal e convém observar que as três últimas décadas do século XX podem ser avaliadas como a fase de destaque neoliberal, que concebe um novo padrão de sociedade para o mundo ocidental, pois tal ideologia defende o *status quo*⁶ capitalista, por meio de uma concepção política aproximada do elitismo social do que necessariamente da democracia (PRZEWORSKI, 1988 apud BIANCHETTI (1996, p. 19).

Para que não ocorra o risco de ter uma postura reducionista, deve-se ter em mente que todo esse processo de trajetória histórica da ideologia neoliberal é complexo, pois abrange distintos movimentos, escolas e tendências, portanto, não pode ser compreendida exclusivamente como uma nova tática de acumulação capitalista. Sabe-se também que esse é um dos propósitos dessa ideologia, porém, deve-se levar em consideração as características e a extensão das mudanças que ocorreram no mundo, portanto, deve-se perceber que há um estado de crise de paradigmas como afirma Bianchetti (1996) quando diz:

As mudanças ocorridas no mundo nos últimos anos colocaram em cena novos problemas e questionamentos que, poucos anos atrás, teriam sido considerados como ciência-ficção política. Isso nos coloca frente ao desafio de trabalhar dentro de uma realidade de mudanças vertiginosas, na qual muitas das análises, quando são realizadas de maneira parcial, perdem sua vigência antes de se completarem (BIANCHETTI, 1996, p. 20).

Sabe-se que toda ideologia tem em sua representação uma origem. Quando remete-se ao neoliberalismo percebe-se que tal ascendência advém do liberalismo

⁶ Uma expressão que designa o estado atual das coisas e/ou situações. John Dewey (1959), resume a expressão como sendo “individualismo cru”.

clássico que fomentou as tendências, a estruturação e continuidade do processo do modelo ideológico contemporâneo.

Bianchetti (1996, p. 45-46) descreve algumas tendências e seus aspectos relevantes que sustentaram o fortalecimento e expansão do pensamento neoliberal e cabe aqui ressaltá-la com a finalidade de evidenciar sua trajetória no processo histórico.

As tendências conservadoras sustentam a continuidade política como necessidade, entendida como continuidade dos fatores de poder e não de regime político, que permita a “evolução natural” das instituições econômicas que, por sua própria dinâmica, estabeleceram o equilíbrio na sociedade. As desigualdades sociais são equivalentes às desigualdades do mundo natural (que por outra parte garantem o equilíbrio) e qualquer intento para modificá-las vai contra a natureza. Esse modelo representa uma síntese do liberalismo econômico (leis de mercado) com o elitismo político.

Para fomentar reflexões sobre a temática é necessário questionar a passividade da sociedade mediante a desigualdade. É evidente que a minoria detentora dos bens queira impor uma ideologia que seja manipuladora e que conduza a massa sempre com a ilusão e/ou utopia de que *a situação vai melhorar, só é preciso um pouco mais de esforço*. Se, para aqueles que detêm o poder é conveniente a desigualdade, como superar a condição de submissão e passividade? Ter uma resposta pronta não é possível, contudo, no decorrer desta redação espera-se ressaltar possibilidades que responda tal questionamento.

Bianchetti (1996) destaca as tendências moderadas que representam o pensamento liberal no que, diante das pressões decorrentes do conflito social, procuram sustentar o fundamento do sistema capitalista, cedendo naqueles aspectos no qual não põem em risco os valores da concepção global.

Há também as tendências mais democráticas que comungam uma visão social das relações humanas, norteiam sua perspectiva, no intuito de suavizar os efeitos sociais, e tem origem no modo de produção capitalista, avançando na concordância de certos direitos sociais que limitam alguns direitos individuais.

É importante citar que a expansão do pensamento neoliberal foi promovida também pela crise do pensamento Keynesiano (Estado Benfeitor), pois o mesmo foi incapaz de interpretar a crise do capitalismo e de identificar soluções para tal. Ao receber influências dessas tendências e com a crise do pensamento Keynesiano o

modelo neoliberal se compôs e as características gerais desta composição devem ser ressaltadas, pois são elas que irão subsidiar as reflexões acerca da influência dessa ideologia na política educacional brasileira.

Segundo Bianchetti (1996), o neoliberalismo identifica o indivíduo e o constitui por meio de moléculas sociais dentro de um sistema econômico, portanto, o sujeito é visto como um todo possuindo capacidades naturais que promovem seu desenvolvimento, acrescentada por sua racionalidade, vontades e desejos. Dentro desta composição o autor diz que para a ideologia neoliberal, nós, enquanto indivíduos, somos, portanto:

O resultado da sorte que determina nossos genes e através deles afeta a nossa capacidade física e mental. A sorte estabelece o tipo de família e o meio em que nascemos e, como resultado, nossas oportunidades de desenvolver a capacidade física e mental. [...] A desigualdade dos homens é o pressuposto fundamental dessa concepção (BIANCHETTI, 1996, p. 72).

Ao cogitar sobre tal composição, fica evidente a manifestação absoluta do individualismo e a desigualdade ganha a conotação de essencial para a composição e convicção do desenvolvimento dessa ideologia dentro da sociedade, ou seja, as crises e a desigualdade são fatores predominantes para a manutenção da hegemonia neoliberal.

Nessa ideologia, a sociedade também é caracterizada “pela soma de átomos independentes, os objetivos sociais são o encadeamento parcial desses átomos, onde cada um vê satisfeito seus interesses individuais” (BIANCHETTI, 1996, p. 73). No decorrer desta reflexão, cada vez, fica explícito a importância que o neoliberalismo demonstra ao individualismo gerando interesses individuais e pode-se acrescentar que tal postura torna-se responsável, aliada a outros fatores de natureza econômica e social, pela concentração de renda pela minoria privilegiada enquanto a grande parte da população, sendo essa a responsável por gerar a riqueza do país, fica cada vez mais submetida ao salário defasado, a um sistema de saúde falido e uma educação voltada para reprodução da ideologia dominante e para o mercado de trabalho.

Bianchetti (1996, p. 74), refere-se também as instituições sociais numa perspectiva neoliberal, sendo as mesmas, “uma criação do homem para relacionar os interesses individuais na forma de um somatório”. Nas reflexões de Bianchetti,

encontra-se uma analogia referente ao desenvolvimento das instituições que Bianchetti (1996) descreve da seguinte forma:

Nesse conceito encontramos uma das idéias centrais do neoliberalismo, que destaca a importância das tradições como fundamentos da continuidade evolutiva da sociedade e a impossibilidade de sua transformação pela única decisão de alguma das instâncias de relação social (BIANCHETTI, 1996, p. 75).

O autor, em suas ponderações, ainda acrescenta que para o neoliberalismo:

A sociedade tem vida própria, evolui sempre no sentido dado pelas tradições através das gerações. Transformar a sociedade é, nessa lógica, permitir que as coisas continuem sua evolução natural até alcançar o consenso social. A impossibilidade de transformar a sociedade em outro sentido que não seja o da evolução das tradições, demonstra a proximidade do pensamento neoliberal com o pensamento conservador, já que para este último o passado exerce a paternidade sobre o presente e orienta as ações para o futuro (BIANCHETTI, 1996, p. 77).

Cabe aqui frisar que as idéias centrais encontradas nessa conceituação estão fundamentando e alicerçando o principal ideário neoliberal (manutenção do pensamento dominante), pensamento esse que inviabiliza qualquer mudança ou rompimento do que está pré-determinado por uma ideologia manipuladora que busca a sustentação e manutenção de suas propostas, com a finalidade de manter a grande massa em seu controle. E quando se percebe que há existência de um controle, como é possível afirmar que vive-se num estado de democracia⁷? Se para os próprios neoliberais o exercício democrático (vontade da maioria) não corresponde necessariamente aos valores da continuidade histórica de uma sociedade, como destaca Bianchetti (1996, p. 83).

Ao indagar a questão da democracia, Bianchetti (1996, p. 85) vem subsidiar ponderando que tal característica “permite a articulação de diferentes grupos da

⁷ A democracia, para os neoliberais, é a “palavra que se refere a um método especial de governo e não nos diz nada sobre quais devam ser os fins de governo” (HAYEK, 1980 apud BIANCHETTI, 1996, p. 85). Contudo, Bobbio (2007), destaca que o uso descritivo da palavra Democracia refere-se; a forma de governo na qual o poder é exercido por todo o povo, ou pelo menos pelo maior número, e enquanto tal se distingue da monarquia e da aristocracia, nas quais o poder é exercido, por um. No uso prescritivo; a democracia pode ser considerada como uma forma boa, e, portanto a ser louvada e recomendada, ou como uma forma má, e, portanto a ser reprovada e desaconselhada. No uso histórico; a democracia geralmente ocupou o último posto numa secessão que prevê a monarquia como primeira forma. Na idade média, no *De universi iuris uno principio et um fine*, define o governo popular como aquele no qual vigora a paridade dos sufrágios, a livre expressão das sentenças. Há também a democracia dos modernos, a democracia representativa e democracia direta, encontra-se também a democracia política e democracia social, e, ainda, democracia formal e democracia substancial (BOBBIO, 2007, p. 137-157).

sociedade a fim de favorecer seus interesses e, mediante eles, a ação política transforma-se em uma democracia de negociação”.

Quando remete-se à palavra negociação, logo, se faz a relação com o mercado e, para os neoliberais, o mesmo, “é o eixo das relações sociais e, portanto, o motor de organização social”. Essas relações podem ser comparadas como “relações que se pode estabelecer em um jogo onde só existe certas regras que são necessárias respeitar”, deste modo, a ação do Estado é de “intervir nas atividades econômicas como obstáculo que, ao favorecer alguns dos interventores, desequilibra o jogo” (BIANCHETTI, 1996, p. 87).

Desse modo, percebe-se que no pensamento neoliberal a busca por igualdade não corresponde aos interesses desse sistema de idéias, pois é “contrária à natureza já que a vida não é equitativa e as diferenças de possibilidades são as que beneficiam alguns homens”, portanto, para o neoliberalismo é normal que a natureza ofereça possibilidades distintas para cada sujeito. Sendo assim, a desigualdade pode ser atribuída à sorte que cada indivíduo terá e não às condições estruturais da sociedade que emergem a partir do modo de produção capitalista (BIANCHETTI, 1996, p. 91).

Chauí (1999), durante a elaboração de seu pensamento⁸, questiona o capitalismo contemporâneo e seus aspectos relevantes. Levanta-se, portanto, a importância em se destacar tais características⁹ com a finalidade de obter uma perspectiva do quadro atual em que a sociedade está inserida:

1. Desemprego estrutural – o capitalismo contemporâneo não opera pela inclusão de toda a sociedade no mercado de trabalho e de consumo. Tal exclusão não se dá somente pela introdução da automação, mas também pela velocidade da rotatividade da mão-de-obra que se torna obsoleta e desqualificada rapidamente em decorrência das mudanças tecnológicas;
2. Monetarismo e o capital financeiro – tornaram-se relevantes, conseqüentemente, amplia-se a desvalorização do trabalho produtivo e privilegia-se o dinheiro (esse sendo o destaque principal do capitalismo);
3. Terceirização – o setor de serviços tornou-se estrutural, deixando de ser um suplemento à produção visto que, a produção não mais se realiza sob a antiga forma fordista, mas sim, por meio da fragmentação e dispersão de todas as esferas e etapas da produção. Desta forma; desaparecem os referenciais materiais que permitiam à classe operária perceber-se como

⁸ Texto (Ideologia neoliberal e Universidade) disponível no livro: Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e a hegemonia global. Organizado pela equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos dos Direitos da Cidadania. Petrópolis; RJ: Vozes. 1999.

⁹ Características extraídas do texto Ideologia Neoliberal e Universidade (CHAUÍ, 1999, p. 29-33).

classe e lutar como classe social, enfraquecendo-se ao se dispersar nas pequenas unidades terceirizadas;

4. Ciência e tecnologia – tornaram-se forças produtivas, ou seja, deixam de ser suportes do capital para tornarem-se agentes de sua acumulação;
5. Rejeição e dispensa da presença estatal – não somente no mercado, mas também nas políticas sociais. Tal postura resulta num provável desaparecimento dos direitos sociais, pois os direitos tendem a se converterem em serviços privados regulados pelo mercado, tornando-se mercadoria a quem têm acesso (poder aquisitivo) para adquiri-la;
6. Transnacionalização da economia – torna-se desnecessária a figura do Estado Nacional como enclave territorial para o capital. O FMI e o Banco Mundial inserem-se nesse cenário como protagonistas a operarem com um único dogma (estabilidade econômica e corte do déficit público), propostos pelo neoliberalismo;
7. Substituição entre Países de Primeiro mundo e Terceiro mundo – polarização de classes aparece como polarização entre opulência absoluta e a indigência absoluta.

Em resumo, desintegração vertical da produção, tecnologia eletrônicas, diminuição dos estoques, velocidade na qualificação e desqualificação da mão-de-obra, aceleração do *turnover* da produção, do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição, proliferação do setor de serviços, crescimento da economia informal e paralela, e novos meios para prover os serviços financeiros (desregulamentação econômica e formação de grandes conglomerados financeiros que formam um único mercado mundial com poder de coordenação financeira. (CHAUÍ, 1999, p. 31).

É sabido que o sistema capitalista, sustentado filosoficamente pela ideologia neoliberal cria, formas de Estado que corporifique qualquer coisa de algo que jamais aparecerá revelando sua verdadeira essência. No agitado jogo político, nada mais encontra-se do que o ameaçador lugar dos conflitos entre as classes sociais e suas insonháveis formas de se transformar em diferentes frações. No fazer-refazer, criar-recriar, constituir para se destituir, como próprio processo dialético, esse sistema chega ao Brasil fomentando novas políticas a partir do governo Collor em 1990, mas tem sua legitimação no governo FHC, que programa uma política voltada para privatizações, minimização do Estado e novos parâmetros nas questões da educação brasileira (SHIROMA; MORAES; EVAGELISTA, 2002).

3 AS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

[...] a questão do Estado é uma das mais complexas, mais difíceis e, talvez, a mais embrulhada pelos eruditos, escritores e filósofos burgueses. [...] Todo aquele que quiser meditar seriamente sobre ela e assimilá-la por si, tem de abordar esta questão várias vezes e voltar a ela uma e outra vez, considerar a questão sob diversos ângulos, a fim de conseguir uma compreensão clara e firme. V. I. Lênin. (CODATO, 2009).

Levando em consideração a ressalva de Lênin à questão das análises sobre o Estado, faz-se necessário somente conceituá-lo diante da visão de alguns autores que discorre sobre esse tema, pois não é o objetivo desse texto, aprofundar tal discussão e sim, para fim de acréscimo à reflexão que busca-se desenvolver.

Sendo o Estado o provedor e executor das políticas públicas, seu modelo é um fator determinante para que se perceba a finalidade da sua gestão. Segundo a análise de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 8), Hegel compreende o Estado como “fundamento da sociedade civil e da família, sua racionalização celebra seu próprio triunfo como movimento histórico real e, por meio dele, o ser humano encontrará a possibilidade de viver nos termos da razão”.

Contrapondo tal definição, as autoras identificam que Marx no O Capital define o Estado como:

Violência concentrada e organizada da sociedade [...] expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 8).

Para efeito de acrescentamento na compreensão da narrativa, utiliza-se a contribuição de Clauss Offe, elencada por Kruppa (2000):

1. **Conceito de Estado capitalista:** é uma forma institucional do poder público em sua relação com a produção material, caracterizada por determinantes funcionais; a) – poder público está estruturalmente impedido de organizar a produção material segundo seus próprios critérios. b) – Dependência dos impostos. c) – Acumulação como ponto de referência desse Estado. d) – Legitimação democrática. Sendo assim, a política do Estado capitalista é o conjunto de estratégias mediante as quais se produzem e se reproduzem

constantemente o acordo e a compatibilidade entre essas quatro determinantes do Estado capitalista.

2. **Estratégia geral de ação do Estado:** existe somente uma estratégia; qual seja a de criar as condições segundo as quais cada cidadão é incluído nas relações de troca. A forma mercadoria pode, por isso, ser encarada como o ponto de equilíbrio geral do Estado capitalista. O elo entre as estruturas políticas e as econômicas da sociedade capitalista é, portanto, a forma – mercadoria. O estabelecimento e a universalização da forma-mercadoria é o ponto de referência mais geral, em relação ao qual podemos compreender as estratégias individuais da política do Estado bem como as contradições que decorrem da estrutura e do funcionamento do Estado.
3. **Ação do Estado capitalista:** para identificar como o Estado age é necessário conceituar a dominação organizada pelo Estado como um sistema de regulamentação seletivo, gerador de ocorrências; deduzir o tipo de seletividade que fundamenta o caráter classista da dominação estatal.

A funcionalização da soberania exige que o aparelho estatal assuma funções de classe sob o pretexto da neutralidade de classes e invoque o alibi do universal para o exercício do seu poder particular. Daí resulta o problema estrutural do Estado capitalista que precisa simultaneamente praticar e tornar invisível o seu caráter de classe. As operações de seleção e direcionamento de caráter coordenador e repressor precisam ser desmentidas por uma terceira categoria de operações seletivas de caráter ocultador – as operações divergentes, isto é aquelas que seguem direções opostas. Somente a preservação da aparência de neutralidade de classe permite o exercício da dominação de classe (OFFE, 1984. apud KRUPPA, 2000, p. 35).

Kruppa (2000, p. 16), por sua vez, compartilhando do pensamento de Habermans e Marcuse, define o Estado no sistema capitalista “como uma mistificação, uma instituição concreta que serve aos interesses da classe dominante, mas que tenta auto retratar-se como servindo ao conjunto da nação”.

Apropriando da definição de Kruppa (2000), pode-se delinear a influência e/ou intervenção dos mecanismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial¹⁰, aliado à submissão do Estado brasileiro à economia mundial. Para tal

¹⁰ Para fins de conhecimento: O Banco Internacional para Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), também conhecido como Banco Mundial, foi criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods e estabelece relações com o governo brasileiro desde 1946. As relações multilaterais existentes entre a equipe do Banco Mundial e a equipe do Ministério da Educação (MEC) são de assistência técnica na área econômica e social, de cooperação e de “ajuda” aos países em desenvolvimento. Inicialmente, as suas ações foram para a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), passando para as ações de promoção do crescimento econômico dos países em desenvolvimento da América Latina e África, financiando projetos voltados para a infra-estrutura econômica, energia e transporte. A partir da década de 1970, o Banco assumiu a política estratégica de diversificação setorial de empréstimos de acordo com seus interesses políticos, ideológicos e econômicos para alcançar a economia dos países capitalistas devedores. (SILVA, 2003).

compreensão, é necessário perceber qual é o propósito da educação¹¹ sistematizada no nosso país, ou seja, educa-se para que, para quem e por quê?

Por meio da pesquisa de Silva (1999, p. 12), concluiu-se que as mediações políticas entre o Brasil e o Banco Mundial foram organizadas, sobretudo, para a “restauração dos mecanismos de acumulação do capital e de favorecimento dos princípios do mercado em detrimento das instituições nacionais, especialmente daquelas de amparo social e de proteção aos trabalhadores”.

A autora afirma que o Estado brasileiro praticou uma política de concordância, constatada por meio das:

Mudanças constitucionais, nas medidas provisórias, nas reformas do Estado e Administrativa, na abertura econômica, no controle dos investimentos do setor público e nos procedimentos que induzem gradualmente à prática da concorrência para os serviços públicos – saúde, educação, habitação e previdência social – para serem redefinidos no mercado livre. No âmbito educacional, cristalizaram-se as políticas e estratégias dirigidas para a descentralização administrativa e financeira, registram-se prioridades na universalização do ensino fundamental; ênfase nos resultados e na racionalização de recursos públicos; prioridades fundadas nos critérios econômicos de produtividade, qualidade e competitividade; criação do sistema nacional de informação e dados estatísticos; institucionalização de parcerias; políticas voltadas para o auto-funcionamento; autoritarismo dos processos decisórios na educação pública; recentralização do processo de avaliação institucional e estreitamento de vínculos entre educação e trabalho através da política de educação profissional (SILVA, 1999, p. 14-15).

Quando a autora expressa sua afirmativa, percebe-se que, evidentemente, o Banco Mundial e outros organismos multilaterais, por meio de sua filosofia neoliberal, monitoram e interferem terminantemente por meios políticos e ideológicos as ações do Estado brasileiro e de outros países da América Latina. Tal constatação acrescenta a certeza dos impactos negativos dessas atuações na educação brasileira.

¹¹ Educação definida como: “Processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. PINTO, Álvaro Vieira. Conceito de Educação, forma e conteúdo da educação e as concepções ingênua e crítica da educação. In: Sete Lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1994. Para Saviani, “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos; significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho não-material”. (SAVIANI, 2001, p. 12).

3.1 O Estado brasileiro frente à economia global

Para exemplificar a trajetória do Estado brasileiro frente aos organismos multilaterais e sua submissão à filosofia neoliberal, busca-se na história recente do Estado brasileiro, a agregação do modelo político-econômico ditado por tais instituições internacionais¹².

O governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) é o primeiro exemplo a ser citado. Inicia-se, portanto, o processo de adequação da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia.

Um notável destaque que pode ser percebido nesse novo movimento ideológico, é a popularização de termos como; *lean-production*, qualidade total, produção sem estoque, sistema *Just-in-time*. A retomada dos aspectos da Teoria do capital humano que afirma ser “a educação um dos principais determinantes da competitividade entre países. O novo paradigma produtivo que demanda requisitos diferenciados de educação geral e qualidade profissional dos trabalhadores” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 56). A afirmativa defendida era que para *sobreviver* à concorrência do mercado, para haver manutenção do emprego e ser um cidadão do século XXI, era necessário dominar os *códigos da modernidade*, ou seja, confere-se à educação uma condição atípica ao seu real propósito (formação integral, para plena cidadania e para o trabalho).

A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial difundiu a finalidade do projeto que trata a educação como necessidade básica de aprendizagem e propôs, aos seus participantes, o comprometimento de assegurar a qualidade na educação básica (no caso do Brasil, refere-se ao ensino fundamental) para as crianças, jovens e adultos. Os países participantes, a partir dessa

¹² O Banco Mundial, ao invés de contribuir para o alívio da dívida externa brasileira, vem sendo responsável por seu agravamento nos 8anos analisados. Desde 1987, o Brasil tem realizado transferências líquidas de recursos para o Banco. No período 1988-1993 essas transferências alcançaram mais de seis bilhões de dólares. Como se pode verificar no quadro abaixo: Fonte: Relatório do Banco Central (1993). (SOARES, 2000, p. 36).

1988	1989	1990	1991	1992	1993	1988/1993 (US\$ milhões)
BIRD (565)	(881)	(1.090)	(886)	(1.380)	(1.395)	(6.197)
ID (67)	(137)	(212)	(243)	(117)	(132)	(908)
FMI (705)	(1.122)	(1.010)	(738)	(523)	(551)	(4.649)

Conferência, afirmaram o compromisso junto ao plano educacional globalizado. Resumidamente, as autoras esboçaram as estratégias concordadas na Conferência e cabe aqui ressaltá-las:

- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos; crianças, jovens e adultos. Porém, sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser os conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem;
- Dar prioridade às meninas e mulheres, eliminando toda forma de discriminação na educação;
- Dar atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais;
- Concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais;
- Valorizar o ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde entre outros;
- Fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade;
- Ampliar o alcance e os meios de educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda vida, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 58-59).

As autoras enfatizam que as “estratégias sinalizavam o horizonte ideológico e político e as metas definiam o intento do consenso, delineado entre as instâncias que organizaram o encontro” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 59), em outras palavras, a Conferência seria o instrumento difusor da expansão do projeto educacional internacional com o propósito delineado pelos organismos multilaterais.

Ainda em 1990, a CEPAL, rege o documento econômico *Transformación Productiva com Equidad* para destacar a urgência de mudanças educacionais apresentadas pela reestruturação produtiva que estava em curso. A proposta do documento reforça a necessidade de habilidades específicas, versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades, como cálculos, ordenamento de prioridades e clareza na exposição (perfil Toyotista). Ou seja, não é necessário ter um saber totalitário sobre o processo do trabalho, mas é preciso ter um perfil flexível

por meio de competências para que esse sujeito seja capaz de se adaptar a qualquer ambiente e/ou função.

Juntamente com a UNESCO, a CEPAL publica o documento: *Educación y Conocimiento: Eje de La Transformación Productiva con equidad* em 1992. Esse documento visou propor as diretrizes para a ação em âmbito político e institucional para favorecerem as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina, com o objetivo de obtenção do consenso sobre equidade. Em suma, a estratégia da CEPAL era de articular os “objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficácia) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização)”, deve entender cidadania atrelada com o consumo. Todo esse postulado seria disseminado pela escola, com o objetivo de manutenção do pensamento dominante e de controle sobre a massa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 63).

Em 1992, ocorre o *impeachment* do presidente Collor, porém, as sementes ideologias semeadas pela Conferência Mundial de Educação para Todos começam a germinar na mentalidade brasileira. A publicação em 1993 do Plano Decenal de Educação para Todos é um exemplo da concretude desse movimento.

A UNESCO na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, produziu o documento *Relatório Delors*, esse documento abarca a compreensão da necessidade da revisão da política educacional em vários países. Desta comissão, podem-se destacar os seguintes desafios para o século XXI: ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade – lê-se: busca pelo trabalho voluntário para retirar do Estado a sua obrigação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 66).

Nessa comissão a UNESCO busca retratar a educação como “responsável pelo desenvolvimento humano sustentável, pela compreensão mútua entre povos, pela vivência concreta da democracia, levando em consideração os valores e preocupações fundamentais”, ou seja, “educação como trunfo para a paz, liberdade e justiça social” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 66). Tal conceituação seria alcançada por meio dos seguintes fatores: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto*, pode-se denominar tais

fatores como sendo os “4 pilares da educação”, percebe-se que está fundamentada numa essência escolanovista. Ainda há destaques referentes à educação média e pode ser caracterizada com um perfil neotecnicista. Para o ensino superior, nota-se que suas medidas feriram a autonomia universitária.

É importante frisar que todo esse movimento feito por tais órgãos tem em sua parceria o Banco Mundial, tendo como objetivo final a busca de novas fontes de recursos, incentivo ao setor da iniciativa privada (maior articulação com o setor privado na oferta da educação), descentralização da administração das políticas sociais, maior eficácia no gasto social, nova postura do trabalhador frente ao “novo” mercado de trabalho, tempo da formação ditado pelo tempo do mercado e acima de tudo, dominação econômica e política frente à subordinação do Estado.

O programa¹³ de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/02) é pautado na aceitação total da ideologia neoliberal no Estado brasileiro. O Presidente adotou medidas como; flexibilização, minimização do Estado, privatizações, desregulamentação, autonomia de mercado, terceirização e chamou a sociedade civil para abarcar determinadas responsabilidades (Terceiro Setor)¹⁴. Pode-se dizer que FHC leu e obedeceu corretamente a cartilha neoliberal.

No cenário educacional é importante destacar a nova lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional que foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996. Segundo Demo (1997), a LDB é uma lei “pesada” que envolve muitos interesses orçamentários frente às instituições privadas e públicas, mediante a esse fator não houve condições de promover um texto que

¹³ Um fator que merece destaque para fundamentar o nosso pensamento é o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). Tal documento tem em seus objetivos principais: Permitir que o seu núcleo estratégico tome decisões mais corretas e efetivas, e que seus serviços (exclusivos e competitivos) operem mais eficientemente; Garantir maior governança através da transformação das autarquias em “agências autônomas”, e tornar muito mais eficiente os serviços sociais competitivos ao transformá-los em organizações públicas não-estatais (publicização); Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado e para a iniciativa privada; Dotar o núcleo estratégico de capacidade gerencial para definir e supervisionar os contratos de gestão com as agências autônomas, responsáveis pelas atividades exclusivas de Estado, e com as organizações sociais, responsáveis pelos serviços não-exclusivos do Estado realizados em parceria com a sociedade; Dar continuidade ao processo de privatização através do Conselho de Desestatização; Reorganizar e fortalecer os órgãos de regulação dos monopólios naturais que forem privatizados; Implantar contratos de gestão nas empresas que não puderem ser privatizadas (BRASIL, 1995, p. 44-47).

¹⁴ “É uma expressão com significados múltiplos devido a sentidos históricos diferenciados, em termos de realidades sociais. Atualmente trata-se de uma nova ordem social, que se coloca ao lado do Estado (primeiro setor) e do mercado (segundo setor). Sua maior referência são as ONGs (associações voluntárias – filantropia) que atuam no campo da cultura política, dos valores de uma sociedade e no campo de juridização” (GOHN, 2005, p. 74-75).

provocasse um avanço significativo para a educação brasileira. Contudo, é preciso ressaltar que mesmo recebendo interferências, principalmente do até então Senador Darcy Ribeiro, pode-se dizer que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional tem seus pontos positivos. Assim também afirma Saviani (2006, p. 238) “embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontasse na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer”.

Luis Inácio Lula da Silva, presidente do Estado brasileiro (2002/10), seu plano administrativo é pautado numa nova forma de governo afirmado em seus discursos. É a primeira vez que a “esquerda” detém o controle da nação. No entanto, seu governo não se resume a essa simples variação.

Entre as primeiras medidas tomadas, o Governo Lula anunciou um projeto social destinado à melhoria da alimentação das populações menos favorecidas. Estava lançada a campanha “Fome Zero”. Esse é o primeiro dos diversos programas sociais que marca o seu governo. Apesar do perfil antagônico de Lula e FHC, as práticas econômicas exercidas por eles são similares em vários aspectos, favorecendo as ingerências do pensamento neoliberal sobre a administração pública e, conseqüentemente, cada vez mais, se percebe a submissão do governo frente aos organismos multilaterais.

3.2 A intencionalidade nas políticas educacionais

A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação de quadros e a elaboração de métodos para um controle político. (MÉSZÁROS, 1981).

A epígrafe demonstra que dentro do sistema capitalista as dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas da educação se constituem por meio das articulações dos interesses da ideologia dominante, gerando assim, contradições, conflitos, incompatibilidade e disputas como afirma Frigotto (2006).

Bianchetti (1996) reforça que para analisar as orientações acerca das políticas educacionais dentro do modelo neoliberal, é preciso considerar dois

elementos: as tendências teóricas, que tem relação com o parecer dos objetivos a serem alcançados pelo sistema educativo, pois elas não só estão sujeitas as condições políticas, mas, acima de tudo, das características e do poder dos grupos dominantes. Dentre essas teorias, o autor faz menção à “teoria do capital humano”, pois, a mesma é uma resposta adequada aos princípios amparados pelo neoliberalismo. O segundo elemento refere-se às políticas elaboradas pelo governo, como parte das políticas sociais, que refletem as peculiaridades e funções propostas para o sistema educativo. Afirma o autor que os dois elementos citados estão diretamente relacionados. Porém, no que se refere ao primeiro, destaca-se que a hegemonia de determinados concepções de grupos, que não estão necessariamente representados no governo, podem ser um obstáculo para a efetivação de determinados objetivos da administração e, no caso do segundo, a estrutura formal do sistema educativo pode ser alterada, dentro da concepção política dominante, com a intencionalidade de favorecer seus projetos políticos sem afetar a tendência hegemônica (BIANCHETTI, 1996, p. 94-95).

Com base na observação ressaltada por Bianchetti (1996), percebe-se que o objetivo final, determinado e direcionado pelas políticas educacionais pautadas nos interesses neoliberais concretizados pelos organismos multilaterais, é a ênfase no desenvolvimento das competências visando o mercado de trabalho. Para tal, busca-se uma educação formatada nos padrões que englobam: um indivíduo criativo, que saiba compreender processos e incorporar novas ideias, que tenha velocidade mental, que saiba trabalhar em equipe, que tome decisões, que incorpore e assuma responsabilidades, que tenha auto-estima, sociabilidade e atue como cidadão, pois é preciso que todos tenham autonomia para planejar e administrar também suas próprias vidas. Desta forma, o enfoque na problemática da aquisição de habilidades desloca as questões sociais do âmbito das políticas governamentais, para os indivíduos, ou seja, tira-se a responsabilidade do Estado e coloca-se no indivíduo, justificando assim, que os problemas como desemprego, baixa qualidade no ensino, pobreza, marginalidade, entre outros aspectos, não são conseqüências geradas pelas más políticas públicas, mas sim, pela falta de competência do sujeito.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 129) destacam que há uma inversão de prioridades em relação à elaboração das políticas educacionais, pois se retira a

ênfase na democratização do acesso e da permanência de todos na escola¹⁵ em nome de uma pseudoqualidade do ensino e o descomprometimento do Estado, diante da descentralização das ações públicas. Em outras palavras, extraí-se da União o caráter de obrigatoriedade de manutenção das políticas passando para a responsabilidade de outras instâncias administrativas institucionais, porém, sem poder decisório. Tais atitudes deslocam mais ainda o papel social da escola, por quanto às ingerências dos organismos multilaterais se ressaltam para a necessidade de se fazer da escola uma “fábrica” de produção de trabalhadores qualificados para as novas funções no processo de produção e de serviços e cabe as escolas públicas e privadas à disputa pelos “clientes”.

Para fortalecer o parecer diante da escola como “fábrica” de mão-de-obra, remete-se à reflexão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) que destacam a problemática do Programa Escola de Fábrica. Os autores apresentam a seguinte definição:

[...] é definido como um programa de exclusão social, voltado para beneficiar estudantes excluídos do mercado de trabalho, e que pretende estimular empresas privadas a praticarem a responsabilidade social. Sendo direcionados aos alunos de escolas públicas, com vistas à inserção profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1102).

Percebe-se, portanto, o descomprometimento do Estado, a transferência de responsabilidade para o privado, a ênfase do saber fazer e a colocação do sujeito como matéria bruta que precisa ser modelado para se adequar às necessidades do mercado de trabalho, entende-se, adequar-se ao gosto empresarial. O que se percebe é que essa conotação vem ganhando concretude desde o ensino fundamental, como se, o papel da educação estivesse exclusivamente voltado para preparar os indivíduos somente para o mercado de trabalho e que os mesmos devem dar início a essa formatação já no começo do seu percurso escolar, com o propósito de que quando estiverem na faixa etária adequada ao trabalho, estejam aptos e/ou habilitados a servirem as exigências empresariais.

O que destaca-se durante a análise, é que as políticas educacionais são pensadas mediante as exigências dos organismos multilaterais, e esses por sua vez, buscam priorizar os interesses que os mesmos defendem (mercadológicos),

¹⁵ “A principal qualidade da escola é o seu caráter democrático. Como direito de todos e dever do Estado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA ; TOSCHI, 2003, p. 176).

originando assim, uma educação “customizada”, ou seja, que responda às suas necessidades específicas, com apoio da classe dominante e para a manutenção dos ideais neoliberais, traduzida em formação alienada, desconfigurada e conivente à submissão.

Outro aspecto que merece destaque está voltado especificadamente ao Plano Nacional de Educação de 2001 e ao Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007.

O Plano Nacional de Educação foi elaborado por meio da pressão social originada no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Sua proposta foi pensada coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes e representantes da comunidade durante os I e II Congresso Nacional de Educação. Em 1998, o deputado Ivan Valente encabeçou o Projeto de Lei nº 4.155/98, porém, como esse projeto fazia parte de uma ação da sociedade e não do governo, em 11 de fevereiro de 1998 o então Presidente Fernando Henrique Cardoso, acrescentou ao projeto um anexo sob o número 4.173/98 o que originou a aprovação de um Plano que estava voltado para o interesse do governo (sendo esse direcionado pela ingerência dos organismos multilaterais) e que contemplava alguns elementos do Plano original. Com os vetos do presidente, Valente e Romano (2002) afirmam que o Plano Nacional de Educação passou a ser uma carta de intenções. Os autores ainda acrescentam que;

Na mensagem nº 9 de 9/1/2001, na qual comunica os vetos ao parlamento, o presidente da República confessa que sua posição ante a matéria foi ditada pela área econômica do governo e não pelos seus auxiliares e organismos diretamente responsáveis pela educação. As razões da política ditada pelo FMI determinaram, na verdade, a decisão presidencial e não quaisquer considerações de ordem interna (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 105).

Por meio desta afirmativa percebe-se que os organismos multilaterais e suas intencionalidades ditam as regras para as políticas econômicas e educacionais no nosso país e, como já foi dito, o presidente FHC aceitou e submeteu o Brasil às ingerências desses organismos.

Foram nove os vetos ao que foi aprovado pelo Legislativo. Cabe aqui ressaltá-los com o propósito de destacar a submissão do Estado juntamente com a intenção de se promover uma educação dentro das características estipuladas pelo FMI, Banco Mundial, entre outros. O primeiro veto refere-se à educação infantil e a

ampliação do programa de renda mínima. Quatro outros vetos focaram o ensino superior, em relação ao número mínimo de vagas e 75% dos recursos da União voltados para manutenção e desenvolvimento do ensino à manutenção e expansão da rede federal de ensino superior; na que determinava a ampliação do programa de crédito educativo a 30% dos alunos de rede privada; outro veto, incidiu sobre o plano de carreira para os funcionários das universidades federais. O presidente também vetou a meta de ampliação do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica. Em relação ao financiamento público da educação houve dois vetos. O presidente vetou tudo que pudesse ter a imagem de um plano.

Este deve sempre ser dotado de verbas para viabilizar as diretrizes e metas propostas. Sintomaticamente, nenhum veto decorre do fato de que o governo tenha um ponto de vista pedagógico diferente do contido no dispositivo vetado. O que determinou a atitude presidencial foi a doutrina que afirma serem os gastos sociais (salvo aqueles, em geral de caráter compensatório, contemplados na execução do ajuste estrutural) algo estranho e hostil à política do FMI. Essa política, como se sabe, já está interiorizada nas contra-reformas do governo, em várias emendas constitucionais já aprovadas e nas leis. O paradigma mais completo disso é a dita 'Lei de Responsabilidade Fiscal'. Não por acaso, é nela que FHC se louva para justificar todos os vetos (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 106).

Entende-se, portanto, que o PNE aprovado pelo Congresso traduz a concepção de que a política educacional dever ser idealizada e exercida combatendo-se o pensamento, as reivindicações, as vontades e exigências da comunidade escolar. Assim sendo, essa diretriz consolida no Brasil a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos.

Segundo o Ministério da Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação é "uma educação básica de qualidade". Essa é a prioridade do Plano de Desenvolvimento da Educação, pois, investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significa também envolver todos — pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola (BRASIL, 2007). Apesar da ênfase em envolver todos na busca pela educação com qualidade e equidade, o PDE foi elaborado de forma antidemocrática, como afirmam alguns críticos, pois um plano que é organizado sem a participação da sociedade, movimentos sociais e de profissionais da educação não pode aderir

uma concepção de necessidade do envolvimento de todos. Isso seria antagônico, uma vez que se faz necessário se envolver na execução, porém, é desnecessária a presença de todos para elaboração.

O PDE reafirma a concepção de uma educação salvacionista subsidiada pelos princípios estipulados pela UNESCO como pode-se verificar no trecho abaixo descrito:

Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. [...] O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializado seus efeitos mútuos. Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas, que passam à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2007, p. 43).

Acredita-se que o papel da educação não seja salvacionista (no sentido de que a ideologia dominante, por meio de convenção faz com que a massa acredite que através da educação haverá ascensão social. Tal postura é um meio de manter a classe subordinada aos ditos burgueses) e sim emancipadora. Desta forma, pode-se ressaltar que enquanto as políticas educacionais forem pautadas com subsídios dos organismos multilaterais, sempre irá haver projetos que envolverão a educação como “fábrica” de mão-de-obra e/ou como pseudo-instrumento que irá intervir e aniquilar a desigualdade e a pobreza (importante lembrar que para o pensamento neoliberal a desigualdade é um fator aceito, pois as diferenças de possibilidades são as que beneficiam alguns homens, portanto, é necessário que haja a desigualdade para que alguns sejam favorecidos) e sabe-se que essa formatação somente encobre a real situação da educação brasileira e não permite (vontade política) a efetivação de projetos que viabilizem uma educação focada para a formação de cidadãos conscientes da sua própria realidade e capazes de pleitear ações concretas que estimule a alteração do cenário educacional brasileiro.

4 EDUCAÇÃO COMO SINÔNIMO DE CIDADÃO EMANCIPADO

Sabe-se que estamos vivenciando um antagonismo educacional, pois de um lado, o Estado juntamente com os organismos multilaterais e as empresas priorizam uma educação pautada nas leis do mercado, com um perfil flexível e formatada para atender as exigências desses interesses. De outro lado, os teóricos e pensadores da educação buscam por um ensino que abarque a formação humana omnilateral, em outro termo, uma educação emancipadora.

Diante do cenário antagônico, quando se faz referência à educação emancipadora deve-se, primeiramente, atentar para a necessidade de uma reestruturação nas instâncias que pensam, elaboram e executa as políticas educacionais brasileiras, com a finalidade de mudar o “ideal” formativo vigente.

A partir desta provocação, deve-se perceber ou ressaltar qual deveria ser o perfil formativo desse sujeito e o que deve ser levado em consideração nesse processo?

É importante lembrar que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e ao mesmo tempo é também uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, além disso, um processo de trabalho, sendo esse um trabalho não material, portanto, essa é a natureza da educação. Sua especificidade está presente na compreensão de que;

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, assim, o objetivo da educação diz respeito, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 13).

Considerando a afirmativa do autor, percebe-se que as formas adequadas para obter o objetivo real da educação não se fazem presentes no cenário atual, pois a intencionalidade vigente coloca a educação num patamar que não permite a viabilidade de suas ações projetadas para formar um cidadão consciente de seu papel na sociedade.

Não existe a pretensão de renunciar a necessidade de uma educação que contribua para a formação do ser humano no mundo do trabalho, porém, ela não deve ser colocada como protagonista para o mercado de trabalho e, nesse sentido, não pode-se admitir ou adquirir uma postura conivente com essa formação que deforma. Para tanto, defende-se que a função da escola é de transmitir os conhecimentos científicos tomados como clássicos, básicos, fundamentais no sentido de produzir o homem homogêneo (oposto ao singular, que seja capaz de compreender as diferenças, que seja dotado de um saber que promova uma leitura do seu contexto social de forma ampla, ou seja, um ser humano em sua concepção cultural e tomado de consciência) e genérico (no sentido de apropriar-se das generalizações produzidas historicamente pela humanidade, ou outro termo, um ser humano culturalizado), como afirma Saviani (2005)¹⁶ e Manacorda (1991) acrescenta que a finalidade da educação é a construção da onilateralidade¹⁷ no ser humano.

À luz das considerações feitas até aqui, cabe expor algumas reflexões acerca da educação entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens. Em outras palavras, educação entendida como mediação da prática social integral. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Para tanto, utiliza-se do método pedagógico que parte da prática social, onde a figura do professor e do aluno se encontram igualmente inserida, ocupando, porém, posições distintas, dando condição para que interajam na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social, dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua

¹⁶ Saviani se expressa pela Pedagogia Histórico-crítica que é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, à concepção pressuposta nesta visão é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se a partir de 1979. A ambigüidade que atravessa a questão educacional hoje é marcada pela situação social. E a clareza disso é que traduz o sentido crítico da pedagogia. Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 2005, p. 88-100).

¹⁷ Onilateralidade é a chegada histórica do homem a sua totalidade. O homem que rompe os limites que o fecham numa experiência limitada (MANACORDA, 1991, p. 81-82).

compreensão e solução e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos.

Para reverter a tendência dominante Saviani (1985, p. 41) apresenta a “teoria da curvatura da vara” de Lênin. Sobre essa teoria o autor expõe um processo de tentativa de ajustes da educação do seguinte modo: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. O autor acrescenta que

No embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso (SAVIANI, 1985, p. 63).

Sendo assim, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola e, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. Nessa perspectiva sobre a curvatura da vara, a mesma sempre tende a ir para o lado oposto, na esperança desta vir para o centro, igual à escola tradicional, nova e mecanicista, mas sempre ela penderá para um único lado nunca chegando ao centro. Deste modo, Saviani (1985) destaca que a educação não pode ser vista como não tendo o poder de determinar as relações sociais, ao mesmo tempo em que é por ela determinada. O que esperam é que ela pressupõe erroneamente que, dada uma sociedade capitalista, a educação apenas e tão somente reproduza os interesses do capital.

Saviani (2005, p. 98-99) defende que a escola tem uma função especificamente educativa, ligada à questão do conhecimento, portanto, é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta a problemática do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação. O autor acrescenta que a tendência em secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, valendo-se da contradição da própria sociedade. Diante do antagonismo de interesses, gerado numa sociedade de classes e que o saber totalizado da população contraria os interesses de estratificação de classes, portanto, ocorre a tentativa de desvalorizar a escola, cuja finalidade é “reduzir o seu impacto em relação às exigências de

transformação da própria sociedade”. Uma vez que com o desenvolvimento das “forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista”. Considerando que o saber é o objeto específico do trabalho escolar, é, portanto, um meio de produção. Consequentemente, “a expansão da oferta de escolas consistentes que atenda a toda população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado” Saviani (2005, p. 98-99). Tal conhecimento entra em contradição com os interesses da classe dominante. Desta forma, a tentativa de se secundarizar a escola, retira da mesma seu caráter de socialização do saber elaborado para convertê-la numa ferramenta contra e/ou neutra às contradições da sociedade capitalista favorecendo assim a manutenção do pensamento vigente e reprodução das ingerências dos mecanismos internacionais.

Saviani (2005) ressalta que para a formulação de uma nova teoria, os conteúdos escolares devem ser tratados como uma necessidade pessoal e social de modo que, depois de serem aprendidos, possam ser um instrumento de mudanças sociais, devendo ser incorporados dentro de uma totalidade.

Em consonância com o pensamento de Saviani, Cury (1986, p. 13) afirma que é preciso que se conceba uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social e para tal, é necessário rejeitar a “concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como a que propõe a realidade como um dado estático”, pois necessita-se conceber a realidade social como “efeito espaço da luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas.

O autor acrescenta ainda que a educação se opera,

na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante (capitalismo). E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais. Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso (CURY, 1986, p. 13).

Diante da afirmativa, pode-se verificar que a educação é influenciada mediante a conjectura da sociedade e a classe dominante move-se prioritariamente para exercer sua coerção sobre a formação humana apropriada para a sua hegemonia. Desta forma o autor nos coloca a necessidade de rejeitar e/ou romper com esse ciclo, por meio de uma educação com caráter de concretização de sua proposta e não somente o modo de fazê-la. Uma vez que, possibilitará a percepção do modo contraditório da própria educação, das suas possibilidades e seus limites.

É preciso perceber que para a ideologia dominante, manter o consenso é algo primordial para sua própria manutenção. Romper com os dogmas neoliberais significa romper com a hegemonia, romper se expressa em criar possibilidades, exercer e promover mudanças, ir além do que está condicionado a todos. Porém, não pode haver uma postura contrária aos ideais neoliberais se não houver consciência do papel do sujeito na sociedade e, para qual o mesmo deve ser formado. Para que essa inquietação ocorra, é necessário que o educador/pedagogo de origem a conscientização do real papel social da escola e o mesmo deverá usar sua própria ação pedagógica como veículo propulsor, e será a partir de suas pequenas ações que irão criar condições para que ocorram grandes mudanças futuramente .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que tipo de homens a fase revolucionária em que vivemos atualmente exige de nós? À pergunta podemos dar a seguinte resposta: a fase em que vivemos é uma fase de luta e de construção, construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente o que é preciso construir e como é preciso construir. A solução do problema exige a presença e o desenvolvimento das seguintes qualidades: aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema novo como organizador; aptidão para criar as formas eficazes de organização. (PISTRAK, 2000).

Pistrak por meio dessa epígrafe faz menção sobre o tipo de homem que se pretende formar. Tal referência, gera reflexões acerca da formação do indivíduo diante da educação que está apresentada nos dias atuais. O autor sugeri a necessidade em construir uma consciência emancipadora que almeje uma sociedade que reflita os anseios de seus cidadãos, uma educação voltada para a formação humana sendo capaz de compreender e agir na e pela sociedade.

No cenário atual, onde o pensamento neoliberal impõe seus princípios por meio do individualismo e da desigualdade como resultado da sorte de cada indivíduo na sociedade, sendo a mesma sociedade considerada impossibilitada de se transformar a não ser por meio das tradições das gerações (manutenção da hegemonia dominante). Para o ideário neoliberal a busca pela igualdade vai de encontro às diferenças de possibilidades que beneficiam alguns seres humanos e, neste caso, a desigualdade ganha à conotação de sorte que cada indivíduo tem e não às condições estruturais da sociedade que emerge do modo de produção capitalista.

Com base nessa constatação percebe-se que a educação, nos moldes neoliberais, parte do pressuposto de que as oportunidades são favoráveis para todos os indivíduos, porém, será por meio das habilidades (versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas) contidas em sua formação (voltada prioritariamente para o mercado de trabalho) que irão determinar o seu papel na sociedade. Uma vez que, para a UNESCO a educação deve priorizar e estimular o desenvolvimento humano,

valendo-se do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

Um destaque que cabe aqui ser considerado, diz respeito ao apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade, que constitui em uma importante estratégia da ideologia burguesa, pois a transferência de responsabilidade retira do Estado o encargo diante dos compromissos com as políticas públicas e educacionais, promovendo muitas vezes, medidas compensatórias para criar a falsa ilusão de que haverá redução na desigualdade, aumento de oportunidades, menos exclusões e condições para mobilidade social. Essas ações muitas vezes, são absorvidas pela própria escola, e, conseqüentemente acaba distorcendo sua função. Sendo essa mobilização civil voltada para a conscientização da população diante da necessidade de alteração do quadro vigente, certamente, seria possível construir uma nova concepção pautada numa educação emancipadora, capaz de requerer os direitos adquiridos perante uma formação omnilateral.

Mészáros (1981) afirma que a educação na sociedade capitalista tem duas funções. Primeiro de produção da qualidade necessária para o funcionamento da economia, em outras palavras, a educação é formatada diante da necessidade do capital, lê-se perfil ditado pelos empresários. A outra função da educação seria de formação e elaboração de métodos para um controle político, ou seja, sua conotação é de manutenção ideológica, contenção da massa, pois sabe-se que ao instruir a massa para ter uma consciência de seu papel ou então da sua situação dentro da sociedade, iria gerar conseqüências que sairiam do controle dessa ideologia. Portanto, no decorrer deste estudo, fica claro que não é do interesse do capital formar cidadãos conscientes, nem tão pouco, sujeitos capazes de pleitear seus direitos e serem requerentes de uma educação emancipadora.

Não existe a pretensão de renunciar a necessidade de uma educação que contribua para a formação do ser humano no mundo do trabalho, porém, ela não deve ser colocada como protagonista para o mercado de trabalho e, nesse sentido, não pode-se admitir ou adquirir uma postura conivente com essa formação que deforma. Para tanto, defende-se que a função da escola é de transmitir os conhecimentos científicos tomados como clássicos, básicos, fundamentais no sentido de produzir o homem homogêneo (oposto ao singular, que seja capaz de compreender as diferenças, que seja dotado de um saber que promova uma leitura

do seu contexto social de forma ampla, ou seja, um ser humano em sua concepção cultural e tomado de consciência) e genérico (no sentido de apropriar-se das generalizações produzidas historicamente pela humanidade, ou outro termo, um ser humano culturalizado), como afirma Saviani (2005) e Manacorda (1991) acrescenta que a finalidade da educação é a construção da onilateralidade no ser humano.

Assim sendo, é imprescindível conscientizar, é preciso mudar a concepção atual de educação, é necessário, a partir da formação humana, a busca pela superação da dominação e acredita-se que o primeiro passo possa ser dado na escola, na postura do professor e dos profissionais da educação. Sabe-se que é preciso muito mais, e que o trabalho é árduo, mas também é indispensável que se inicie de algum modo e como essas mudanças não irão ocorrer já nas políticas educacionais, deve-se iniciá-las por meio das ações pedagógicas; buscar formar o ser humano cidadão, consciente de seu papel na sociedade, crítico e capaz de romper com os limites impostos por aqueles que buscam a manutenção e soberania da hegemonia dominante. É preciso mudar essa posição passiva e para que isso ocorra é necessário romper e para romper é preciso agir, sendo o educador/pedagogo protagonista desse ato. Basta querer, basta iniciar, basta fazer a diferença.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: PARO, Vitor Henrique; DOURADO, Luis Fernandes. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

BANCO MUNDIAL. **Documento para discusión del Banco Mundial**: mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI. Washington, 1994.

_____. **Estratégia de parceria com o Brasil**: relatório nº 42677-BR. Washington, 2008.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudio sectorial del Banco Mundial - Versão Preliminar. Washington, 1995.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: o estado num mundo de transformação. Washington, 1997.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Desportos. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2009.

_____. **O que é o plano de desenvolvimento da educação?** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pde/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=136>. Acesso em 12 jun. 2009.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Plano Decenal de Educação para Todos. **Declaração Mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas e aprendizagem. Brasília: MEC, 1993.

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

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco.; PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODATO, Adriano Nervo. **O Estado como Instituição**: uma leitura das obras históricas de Marx. Endereço. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/adriano.htm>>. Acesso em: 08 abr. 2009.

COMITÉ INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION. Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el periodo 1993-1996. **Boletim Principal de Educación para América Latina y el Caribe**. Santiago, n. 31, p. 30-40, ago. 1993.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 12.ed. São Paulo: Papirus, 1997.

FERRETTI, Celso João. **Uma nova proposta de orientação profissional**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.(Org). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Reinaldo. **O Banco Mundial no Brasil**: da guerra de movimento à guerra de posição. Brasília: REDEBRASIL, 2009.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultura. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 5)

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Abril, 1974. (Os pensadores).

_____. **O Capital: o processo de produção capitalista..** São Paulo: Abril, 1975. (Os pensadores).

_____. **Para uma crítica da economia política**. Disponível em: <http://ateus.net/ebooks/geral/marx_para_uma_critica_da_economia_politica.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2001.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Riode Janeiro: Zahar, 1981.

PAIVA, Raquel. **O espírito comum, comunidade, mídia e globalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PINTO, Álvaro Vieira. Conceito de educação, forma e conteúdo da educação e as concepções ingênuas e crítica da educação. In: _____. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1994.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Pedagogia histórico-crítico**. São Paulo: Autores Associados, 2001

_____. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil 1995-2006: precárias trajetórias e incertos futuros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n. 96 , p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Maria Abádia da. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Maria Abádia da. Projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 23, n. 61 p. 283-301, dez. 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 36.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicapm.br>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

ANEXOS

ANEXO A

Ciclo de um Projeto do BIRD¹⁸ e da IFC – Informações sobre os tipos de empréstimos oferecidos

Um projeto do BIRD passa, pelos seguintes estágios: identificação e seleção; preparação e desenho; aprovação; negociação com o mutuário e aprovação pela Diretoria Executiva do Banco; Implementação e Supervisão e Avaliação “ex post”. Em geral, o tempo entre a identificação e a primeira aprovação é de um ano, levando mais um ano para iniciar a implementação (período de negociação).

Detalhando o ciclo de um Projeto, temos:

A – Identificação do Projeto: Responsabilidade: Banco Mundial e mutuário.

Os projetos podem ter diversas origens: a estratégia de atuação no país (CAS), propostas do mutuário, estudos e análises econômicas do Banco, projetos anteriores, a sociedade civil e outras agências.

Identificação – Documento Conceitual sobre projeto e os anexos. O documento conceitual de um projeto é um documento sobre conceitos e planificação inicial, preparados em dois meses, a partir da escolha de uma ideia para um projeto. Inclui os seguintes anexos:

Marco Lógico

- Plano de preparação do projeto
- Plano de execução do projeto
- Cronograma e orçamento
- Plano de controle de qualidade: dados ambientais
- Avaliação ambiental ou avaliação social

PID – Documento de Informação de um Projeto – Um documento conceitual de um projeto com anexos, resumido e aprovado pelo Diretor da Unidade Representativa de um País e tornado público no Infoshop, é um Documento de Informação de um Projeto. Este resumo, em geral de duas páginas, contém os elementos principais do projeto: objetivo, componentes prováveis, custo e financiamento, assuntos ambientais e outras questões pertinentes, estudos a serem

¹⁸ (Fonte: Ciclo do Projeto e Novos Procedimentos Operacionais para a América Latina e Caribe) Site <http://www.obancomundial.org>

empreendidos, agências de implementação e pontos de contatos pertinentes. Para projetos de ajuste estrutural, que não financiam investimentos físico, o PID identifica as áreas que serão consideradas. Um PID está sujeito a mudanças e componentes nele previsto podem não estar na versão final do projeto.

B – Preparação do projeto – Responsabilidade: mutuário com assistência do Banco

Nessa fase, são elaborados estudos técnicos, econômicos, ambientais, sociais, financeiros e institucionais, e preparados planos gerais de engenharia, licitação, documentação e outros, conforme necessário. Também são determinadas as necessidades institucionais e de pessoal. O Banco Mundial assiste no aconselhamento de projeto e no auxílio financeiro à preparação do projeto. Em geral, há uma missão de pré-avaliação de um projeto (viagem, declaração dos objetivos, declaração de gastos e informe sobre a missão são discutidos internamente no Banco.

A avaliação do projeto, sob responsabilidade do Banco, produz um Relatório de Avaliação do Staff – SAR, que finalizado, também é publicado no Infoshop, desde que tenha sido liberado pelo Diretor do país interessado.

Pacote de Decisões (quando se completam grande parte do trabalho preparatório com os documentos legais preliminares e carta política setorial, se for requisito para o projeto. Há uma reunião para tomada de decisão sempre presidida pelo Diretor de Unidade Administrativa do País. Sempre que houver mudanças o PID é revisado e de novo enviado ao Infoshop.

C – Negociação e apresentação à Diretoria Executiva do Banco – Responsabilidade do Banco Mundial e mutuário

É definido o Acordo de Empréstimo/Crédito, detalhando convênios, condições, licitações e plano de operações. O país mutuário é convidado para negociar, e então, há a aprovação pela Diretoria Executiva, sendo publicado o Documento de Avaliação do Projeto.

Documentos Finais do Empréstimo – São os documentos aprovados pelo Banco, em termos das condições específicas do projeto.

D – Execução/Implementação – Um empréstimo, geralmente, entra em vigor cerca de noventa dias depois de assinado. A implementação do projeto é

responsabilidade do mutuário, e inclui compras e licitações de bens e serviços, editais, contratação de consultores e a supervisão de contratos e pagamentos. Há uma oficina de lançamento do projeto (realizada entre mutuário e o Banco), com os seguintes seminários: Seminário sobre aquisições, Seminário sobre desembolsos, Seminário sobre administração financeira, Seminário sobre administração do projeto. Esses seminários visam: (a) Ajudar a iniciar um novo projeto, (b) Clarear os objetivos e procedimentos de execução do projeto, (c) Chegar a acordos integrais e claros sobre a coordenação entre os principais atores do projeto.

E – Supervisão – A supervisão do projeto é responsabilidade do Banco Mundial, e visa monitorar o progresso e disponibilizar aconselhamento, assegurar o uso correto dos recursos do empréstimo e assegurar que os procedimentos seguem as normas do Banco e do Acordo de Empréstimo.

O propósito das missões de supervisão é determinar se os projetos estão sendo executados conforme as suas metas e objetivos de desenvolvimento (ao menos duas vezes por ano). Fiscaliza quatro aspectos principais: cumprimento dos objetivos do desenvolvimento do projeto, cumprimento de responsabilidade de pagamento, conveniência do processo e insumos de supervisão e o realismo e qualificação do projeto. Uma das principais tarefas da supervisão é velar pelo cumprimento dos acordos legais, e, quando não se tenha cumprido com eles, determinar as causas e os melhores meios para solucionar a situação. Todas as modificações de um empréstimo devem ser incluídas num informe mensal apresentado aos diretores executivos do Banco.

F – Avaliação – Em geral, depois de dois anos de iniciado um projeto, é feita uma avaliação de execução para se determinar se o projeto está avançando corretamente em direção ao êxito dos objetivos. A finalização do projeto conta com uma missão final de avaliação de execução que produz um informe final de execução. Espera-se que os fundos do empréstimo seja desembolsados totalmente para a data do fechamento do projeto.

Como Apresentar Projetos ao Banco Mundial no Brasil

Por seu Convênio Constitutivo¹⁹, o BIRD faz empréstimos apenas a governos (federal, estadual ou municipal) ou às agências e órgãos controlados por eles. A

¹⁹ Convênio Consultivo: cf. <http://WWW.worldbank.org/HTML/extdr/backgrd/ibrd/arttoc.htm>

União é a avalista final dos financiamentos. Das entidades do Grupo Banco Mundial, a Corporação Financeira Internacional (IFCI)²⁰ é a única que faz empréstimos ao setor privado.

Os financiamentos do BIRD normalmente representam 50% do custo total dos projetos, exigindo recursos de contrapartida para o restante. No caso do Brasil, os financiamentos do Banco Mundial são coordenados pela Secretaria de Assuntos Internacionais do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (SEAIN-MPO). Para os estados e municípios, os passos iniciais normalmente ocorrem nas respectivas secretarias de fazenda, planejamento ou da área específica do projeto.

Resumo dos procedimentos

Através da SEAIN, órgãos públicos postulantes elaboram carta consulta à Comissão de Financiamento Externos (COFIEIX), que publica sua resolução no Diário Oficial da União. É feita então uma consulta ao Banco Mundial, e o detalhamento do projeto é desenvolvido conjuntamente. A Procuradoria Geral da Fazenda Federal e a Secretaria do Tesouro Nacional então analisam o financiamento sob diversos critérios, como limites de endividamento, e concedem ou não a autorização para contraí-lo. No caso de estados e municípios, é necessária a cencessão de aval da União. Após essa fase, é enviada uma solicitação ao Senado Federal, e é feito o credenciamento da operação junto ao Banco Central – FIRCE – Departamento de Capitais Estrangeiros. O Acordo Final é elaborado em negociação com o Banco Mundial, e é enviada carta de exposição de motivos ao Presidente da República sobre o financiamento. Após a aprovação pela Comissão de Assuntos Econômicos do Senado Federal (CAE), o projeto é publicado e são determinadas as suas condições de efetividade. Finalmente, o financiamento é assinado entre representantes do mutuário e do Banco Mundial.

Tipos de empréstimos e outros instrumentos

1 – Empréstimos de investimento (normalmente envolvem contrapartida de 50%)

- Specific Investment Loan – SIL – empréstimos de investimento específico.
- Technical Assistance Loan – TAL – empréstimos de assistência técnica.

²⁰ Cf. <http://WWW.ifc.org>

- Learning and Innovation Loan – LIL – empréstimos de aprendizagem e inovação.
- Financial Intermediary Loan – FIL – empréstimos de intermediação financeira.
- Adaptable Program Loan – APL – empréstimos programado adaptável.

2 – Empréstimos de ajuste (normalmente não requerem contrapartida)

- Structural Adjustment Loan – SAL – empréstimos de ajuste estrutural.
- Sector Adjustment Loan – SECAL – empréstimos de ajuste setorial.
- Rehabilitation Loan – RIL – empréstimos de reabilitação.

3 – Outros instrumentos

- Debt Reduction Loan – DRL – empréstimos de redução de dívida.
- Garantias – Promovem o financiamento privado ao cobrirem riscos políticos, de regulamentação ou de desempenho governamental.

4- Termos financeiros dos empréstimos do BIRD

Os financiamentos do BIRD normalmente têm uma taxa de 1% a ser paga na efetividade do projeto. Essa taxa pode ser financiada pelo empréstimo. Também é cobrada taxa de compromisso de 0,75%, e é concedido desconto de 0,25% na taxa de juros sobre pagamentos em dia. O prazo de pagamento dos financiamentos é de 12 a 20 anos, com 3 a 5 anos de carência.

ANEXO B

A Educação no Site World Bank

Este anexo traz a relação parcial dos temas tratados na “page” do Banco Mundial e dá a dimensão de seu potencial.

1- Acesso e equidade

<http://www.girlseducation.org>

Esse site dedica-se em divulgar as estratégias do Banco para aumentar as oportunidades educativas para as meninas do mundo em desenvolvimento.

2- Adultos

<http://www.worldbank.org/education/adultoutreach>

O alvo é “promover melhor entendimento dos programas educacionais para 880 milhões de adultos analfabetos e 130 milhões de jovens fora da escola”.

3- Atingindo o marco divisor de águas por meio da educação

<http://www.worldbank.org/education/digitaldivide>

O texto de abertura desse site revela que dois pontos principais do trabalho do Banco nesta questão são a disseminação de estudos sobre o impacto da tecnologia na educação e produzir estudos sobre o papel do governo na facilitação de inovações tecnológicas na educação.

4- Desenvolvimento inicial da criança

<http://www.worldbank.org/children/crianca>

Um site que se propõe ser uma fonte de conhecimento e informação para assistir indutores de políticas, administradores de programas e profissionais de alto nível em seus esforços na promoção do crescimento saudável e do desenvolvimento integral das crianças.

5- Economia da educação

<http://www.worldbank.org/education/economicsted>

Uma base de conhecimento na economia da educação. Segundo esse site, a preocupação chave é como investir com sabedoria na educação dispendo de recursos escassos.

6- Education sector strategy

<http://www.worldbank.org/html/extpb/educat.htm>

Os relatórios contidos nesse site demonstra a visão do Banco para a educação e os seus “ambiciosos alvos”. A chave pode ser a expressão “capital humano”.