



A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONCEPÇÃO NEOLIBERAL

Tatiane Cristina Fernandes Basconi
tatianebasconi@yahoo.com.br
Maria Aparecida Segatto Muranaka
ma.segatto@hotmail.com
(UNESP)

Resumo

O presente texto é parte de um Trabalho de Conclusão do Curso de Geografia, no ano de 2010. Na conjuntura da década de 1990 em que as estatísticas apontavam o Brasil como um dos sete piores países do mundo no atendimento educacional, particularmente na educação básica, o governo federal assumiu compromissos internacionais de melhoria da educação pública, ao assinar a “Declaração Mundial da Educação para Todos”, em 1990, Jontiem – Tailândia. Com vistas a cumprir tal compromisso, o poder público elaborou diretrizes, planos e implantou políticas para a universalização do ensino fundamental. Os sucessivos governos, desde 1990, passaram a investir em políticas que significaram o aumento do número de alunos matriculados em escolas, entretanto, a melhoria das condições de funcionamento das unidades escolares e a qualidade da educação têm sido objeto de recorrentes questionamentos, independentemente de suas origens políticas e ideológicas. Esta pesquisa buscou compreender o papel da educação na concepção neoliberal e responder se as políticas neoliberais têm contribuído para o processo de desvalorização da educação pública e, conseqüentemente, para seu desprestígio social. Para compreendermos o papel da educação escolar na concepção neoliberal, fizemos breves considerações das propostas do liberalismo clássico, do keynesianismo e do neoliberalismo e buscamos suporte teórico nas obras que elucidam a correlação intrínseca entre capitalismo, trabalho e educação, sem a qual a compreensão da história da educação contemporânea ficaria mais limitada. Privilegiamos as categorias, capitalismo, trabalho e educação fundamentadas no materialismo histórico e dialético, buscando apreender a concepção neoliberal que permeou a educação, materializada nas políticas educacionais, e as conseqüências daí decorrentes na desvalorização e na precarização das escolas públicas brasileiras. O levantamento de trabalhos acadêmicos que deram suporte teórico à temática aqui tratada evidenciou a vasta produção intelectual referente ao atual quadro da escola pública e a importância desses estudos para aqueles que se propõem a investigar esse tema, além de evidenciar a indissociabilidade entre capitalismo, trabalho e educação, necessária para qualquer tentativa de compreensão das relações sociais e o modo perverso como a educação e o trabalho estão subordinados ao capital. Enquanto houver uma correlação intrínseca entre trabalho e educação num sistema capitalista, que visa o lucro a qualquer custo, e submetermos as estruturas institucionais educacionais aos interesses dos organismos internacionais por meio do desenvolvimento de projetos que segue a lógica do mercado, portanto sem distinção do tempo da escola (do aprender), do tempo do mercado (competitivo, eficiente), o resultado será a desvalorização do ensino público.

Palavras-chave: Educação. Neoliberalismo. Trabalho. Capitalismo.

O presente texto é parte de um Trabalho de Conclusão do Curso de Geografia, no ano de 2010. Esta pesquisa buscou compreender o papel da educação na concepção neoliberal e responder se as políticas neoliberais têm contribuído para o processo de desvalorização da educação pública e, conseqüentemente, para seu desprestígio social. Privilegiamos as categorias, capitalismo, trabalho e educação fundamentadas no materialismo histórico e dialético, buscando apreender a concepção neoliberal que permeou a educação, materializada nas políticas





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

educacionais, e as consequências daí decorrentes na desvalorização e na precarização das escolas públicas brasileiras.

Para tanto, nos apoiamos em MARTINS (2006) para esclarecer que:

Para a epistemologia materialista histórico dialética, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Segundo Luckács (1970), nos nexos existentes entre singular-particular-universal reside o fundamento que sustenta uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade. (p.11). A partir destas considerações nos parece impossível construir qualquer conhecimento objetivo, quer sobre indivíduos quer sobre a totalidade social, tomando-se qualquer um deles separadamente. Esta afirmação entretanto, não postula a impossibilidade de se ter a particularidade como referência primária na construção do conhecimento, mas reafirma que é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade. (p.12).

Na conjuntura da década de 1990 em que as estatísticas apontavam o Brasil como um dos sete piores países do mundo no atendimento educacional, particularmente na educação básica, o governo federal assumiu compromissos internacionais de melhoria da educação pública, ao assinar a “Declaração Mundial da Educação para Todos”, em 1990, Jontiem – Tailândia (FRIGOTTO; CIAVANATTA, 2003). Com vistas a cumprir tal compromisso, o poder público elaborou diretrizes, planos e implantou políticas para a universalização do ensino fundamental. A expectativa de alterar positivamente os resultados nacionais levou os sucessivos governos, desde 1990, a investir em políticas que significaram o aumento do número de alunos matriculados em escolas, entretanto, sem melhorar as condições de funcionamento das unidades escolares (ARELARO, 2005, p. 1048).

A democratização do acesso, particularmente no ensino fundamental, deu-se sem o devido investimento em estrutura física e nos recursos humanos, que contribuiu para as precárias condições das instituições escolares públicas e a sua perda de prestígio na sociedade brasileira. Desde então, tem-se tentado garantir o direito constitucional, ratificado pela LDB 9.394/96, de





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

ensino fundamental obrigatório e gratuito¹. Entretanto, a universalização do acesso ao ensino fundamental não garantiu que os alunos concluíssem este nível de ensino com o domínio da leitura e da escrita, tendo dificuldades de compreensão textual e de argumentação, como têm demonstrado as avaliações oficiais.

A política da priorização do ensino fundamental, materializada sob a forma do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Formação para o Magistério (FUNDEF) tem cumprido o seu papel de contribuir para a elevação dos dados estatísticos no que diz respeito ao acesso da população à escola, responsável pela elevação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, mas isso não tem significado, necessariamente, a democratização do ensino, a democratização do conhecimento. Tal problema se verifica também em outras partes do mundo, pois:

[...] O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. (...) o que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social –, mas, a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (JINKINGS *apud* Mészáros, 2005, p. 11-12).

Para compreendermos o papel da educação escolar na concepção neoliberal, faremos breves considerações das propostas do liberalismo clássico, do keynesianismo e do neoliberalismo.

O sistema econômico denominado liberalismo teve suas raízes nas teorias econômicas de Adam Smith, particularmente na obra, *A Riqueza das Nações* (1776). Smith escreveu sobre o princípio da divisão do trabalho demonstrando como este é fundamental para uma produção dinâmica, como o aperfeiçoamento da habilidade de cada indivíduo contribui para o aumento dessa produção e como a invenção de máquinas facilita e apressa o trabalho (SMITH, 1983, p. 41). Para tanto, defendia a liberdade econômica com o *laissez faire, laissez passer* acreditando na existência de uma “mão-invisível” que regularia o mercado a partir da lei da oferta e da procura.

¹ De acordo com a redação original da LDB 9.394/96, é obrigação dos estados assegurarem este nível de ensino e dos municípios, oferecê-lo com prioridade, uma vez que o ensino fundamental, com duração mínima de 8 anos, constitui-se em direito público subjetivo. Em 2005, a Lei 11.114 determinou a obrigatoriedade e gratuidade a partir dos 6 anos de idade e, em 2006, por força da Lei 11.274 o ensino fundamental passou a ter 9 anos de duração.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Ao Estado competia zelar pela propriedade privada e pela ordem. Desse modo, as teorias de Smith sustentavam argumentos de que o Estado não deveria intervir na economia, pois o mercado se auto-regulava, defendia a livre iniciativa do setor privado e a propriedade privada dos meios de produção.

Consideramos pertinente utilizar a obra de Milton Friedman² *Capitalismo e Liberdade* (1977) para discorrer sobre os princípios liberais. Friedman afirma que a grande preocupação liberal é zelar pela liberdade dos indivíduos e pela não concentração do poder, pois entende que esta poderia vir a restringir a tão sonhada liberdade. Mas admite que “o governo é necessário para preservar nossa liberdade, é um instrumento por meio do qual podemos exercer nossa liberdade; entretanto, pelo fato de ser concentrado em mãos políticas, ele é também uma ameaça à liberdade.” (p. 11-12).

Em outras palavras, para fazer valer a liberdade econômica dos indivíduos, o Estado não deveria intervir na regulação dos salários e nos preços das mercadorias, pois a lei da oferta e da procura, a livre concorrência cuidaria de equilibrar as relações.

No entanto, a Grande Depressão de 1929 evidenciou que as teses do liberalismo econômico não condiziam com a realidade, sendo então necessário que o Estado cuidasse da ordenação e da regulação da vida econômica.

Sob o impacto da crise geral da economia capitalista, Roosevelt, o presidente dos EUA na época, influenciado pelas ideias do economista John Maynard Keynes, anunciou o *New Deal*, comprometendo-se a ajudar os mais afetados pela crise.

O keynesianismo propunha a intervenção do Estado nas atividades econômicas por meio de investimentos públicos, para garantir áreas como transporte, saúde, seguro social, educação, habitação, entre outras. Segundo CARMO (1998), o Estado de Bem-Estar Social serviu como uma rede de proteção social contra os rigores e excessos da livre competição concorrencial. Mais especificamente, a Grande Depressão obrigou os governos ocidentais a dar às questões sociais prioridade sobre as econômicas em suas políticas de Estado (HOBSBAWM, 1995).

² Grande seguidor das teorias de Hayek, considerado o “pai do neoliberalismo”.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Ressaltamos que, sobretudo a partir de 1930, nos EUA, o termo liberalismo passou a ser associado a pontos de vista diferentes:

O liberal do século XIX considerava a extensão da liberdade como o meio mais efetivo de promover o bem-estar e a igualdade; o liberal do século XX considerava o bem-estar e a igualdade ou como pré-requisitos ou como alternativas para a liberdade. Em nome do bem-estar e da igualdade, o liberal do século XX acabou por favorecer a sobrevivência de políticas de intervenção estatal e paternalismo contra as quais tinha lutado o liberalismo clássico (FRIEDMAN, 1977, p. 14).

Bobbio (1993:39) *apud* MONTAÑO (2008), afirma que para o liberalismo, “liberdade e igualdade são valores antitéticos, no sentido de que não se pode realizar plenamente um sem limitar fortemente o outro” (p. 70). Embora na teoria de Keynes incumbe ao Estado o planejamento das atividades econômicas, ela não propunha uma ruptura com o sistema capitalista, portanto não visava a igualdade plena, e sim conter e superar a Grande Depressão com a retomada do crescimento econômico, o que de fato conseguiu por algum tempo.

Paralelamente às teorias de Keynes, Hayek posicionava-se radicalmente contra a intervenção do Estado na economia, fazendo duras críticas ao Estado “protecionista” principalmente em sua obra *O caminho da servidão* (1944). A corrente neoliberal começou a ganhar destaque com a crise que sobreveio na década de 1970, ratificando as teorias de Hayek sobre as conseqüências de um Estado de Bem-Estar.

De acordo com CARMO (1998), ao se converter no centro da ordem econômica e social, o Estado:

viu-se obrigado a gastar muito além de um orçamento não-inflacionário. (...) Assim, a crise do keynesianismo a partir de 70 pode ser resumida na sua incapacidade de solucionar a coexistência de inflação elevada com o baixo crescimento da produção e o aumento dos índices de desemprego. (CARMO, 1998, p. 34).

O ideal neoliberal consiste em “corte de despesas públicas, de benefícios sociais, liberalização econômica, venda de empresas estatais, suspensão de controle de preços, eliminação de controle de comércio exterior e prioridade absoluta do combate à inflação.” (CARMO, 1998, p. 35).

Ainda segundo o mesmo autor, Hayek e seus seguidores acreditavam que o elemento principal da crise que emergiu em 1973, estava centrado no movimento operário com suas





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

pressões por melhores salários e com reivindicações para que o Estado aumentasse os gastos sociais. “Apregoavam um Estado mínimo, mas forte o suficiente para conter os sindicatos e os gastos sociais e para manter o controle do dinheiro” (CARMO, p. 36).

O Chile foi o primeiro país a experienciar as teorias neoliberais nos anos 70, sob a ditadura de Pinochet, fato acompanhado com atenção pelos ingleses que, posteriormente, as implantaram na Inglaterra com Margaret Thatcher, nos EUA com Ronald Reagan e difundido pelo mundo com muito mais força após a queda do muro de Berlim.

Cabe ressaltar que, como há diferenças entre o desenvolvimento capitalista “originário” e o da América Latina, que tem formações sociais que encontram na dependência seu traço histórico peculiar (MELLO, 1988), obviamente que o modo como o modelo neoliberal se deu nos países periféricos e nos países centrais foi completamente diferente, visto o desenvolvimento desigual da economia mundial.

No Brasil, por exemplo, nunca houve uma revolução burguesa, a transição para a consolidação do sistema capitalista ocorreu sem uma ruptura com o feudalismo, mantendo-se, nesse processo, elementos ideológicos, culturais e até relações sociais e produtivas próprias dos sistemas latifundiário, servil e escravocrata. Desse modo, o capitalismo “industrial” nasceu subordinado a uma nova forma de colonialismo: a dependência tecnológica e financeira (MONTAÑO, 2008, p. 30/31).

Até a crise do capitalismo em 1929, a política econômica do Estado brasileiro era exportar produtos primários e importar industrializados. A crise de 1929 expõe a fragilidade do modelo brasileiro pautado na agro-exportação. Houve a necessidade de um Estado empresarial que investisse no desenvolvimento do setor de base e propiciasse a substituição das importações. O governo aplicou capitais em infra-estrutura, como hidrelétrica, siderurgia, mineração, ferrovia, petróleo, telecomunicações, e impulsionou o capital privado. Na década de 80, porém, iniciou-se a crise do modelo de desenvolvimento de proteção à indústria nacional, fundamentado na política de industrialização por substituição de importação. Sem recursos para continuar investindo, o Estado passou a privatizar (CARMO, 1998, p. 34).

No campo social, o governo de Getúlio Vargas avançou com as leis do trabalho, mas foi só com a Constituição Federal de 1988, a partir de uma forte organização e mobilização social pós-





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

ditadura política, que a questão social teve grandes avanços. Entretanto, no cenário internacional a corrente de pensamento neoliberal ganhava cada vez mais espaço nas políticas econômicas e sociais.

O modelo neoliberal no Brasil toma maior impulso, a partir de 1990 com o governo Collor, seguido do governo de Fernando Henrique Cardoso. Este, ao nomear em dezembro de 1994, Luis Carlos Bresser Pereira como titular do novo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), nas palavras de Montaño (2008), “começa-se o movimento de uma geral e radical (contra-) reforma do Estado, orientada nos postulados do Consenso de Washington”. (p. 38).

A reforma do aparelho do Estado foi acompanhada de privatização, terceirização, publicização (o público-não estatal), grande influência dos organismos internacionais na educação com suas “recomendações”, a implantação do “Plano Real” como instrumento de estabilização monetária e abertura do mercado brasileiro, as facilidades do crédito com as reformas econômicas, cortes dos gastos públicos justificados pela crise fiscal do Estado.

Assim, a implementação do neoliberalismo no campo social foi maior e mais fácil dada fragilidade ou inexistência de um Estado de Bem-Estar. A defesa de um Estado mínimo para as questões sociais, por parte dos neoliberais, tem causado estragos à maioria da população que, mesmo sem ter a real consciência do significado e das conseqüências das políticas neoliberais, está bem longe de ter garantido os seus direitos constitucionais. Na verdade, os fatos históricos parecem se perder no tempo, já que uma grande parcela da população nem mesmo tem conhecimento de quais são e quais foram os caminhos percorridos pelos movimentos sociais para que os direitos se tornassem constitucionais.

A permissividade à entrada dos ditames neoliberais no Brasil significou uma ruptura do processo que pretendia verdadeiros avanços sociais. O que constatamos é um abismo entre o que está na lei e a realidade dos fatos, distanciando cada dia mais a efetivação da plena cidadania. De acordo com Montaño (2008), ao invés de constituirmos uma rede universal de proteção social que explicita o dever do Estado na garantia dos direitos, retrocedemos a uma concepção de que o bem-estar pertence ao âmbito do privado: o terceiro setor.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Carlos Montaña, em seu livro *Terceiro Setor e questão social* (2008), faz fortes críticas ao padrão emergente de intervenção social correlacionando a “(contra-) reforma do Estado”, o debate acerca do “terceiro setor” e a “reestruturação do capital”.

Assim, numa perspectiva crítica e de totalidade, o que é chamado de “terceiro setor” refere-se na verdade a um fenômeno real inserido na e produto da reestruturação do capital, pautado nos (ou funcional aos) princípios neoliberais: *um novo padrão (nova modalidade, fundamento e responsabilidades) para função social de resposta às seqüelas da “questão social”, seguindo os valores da solidariedade voluntária e local, da auto-ajuda e da ajuda-mútua.* (p. 22). (...) O motivo é fundamentalmente *político-ideológico*: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população (MONTAÑO, 2008, p. 23).

O autor afirma que o “terceiro setor” é algo que não possui uma definição clara. E justifica que o “terceiro setor” tem sido erroneamente conceituado como sendo a sociedade civil. Erroneamente porque entende que a sociedade civil é a totalidade social, isto é, composta por movimentos sociais heterogêneos que abarca tanto movimentos revolucionários, quanto ONGs e instituições religiosas.

Montaña (na obra já citada acima) faz um profundo debate acerca do “terceiro setor”, e o que subjaz a esse debate, apontando que o problema é o caráter substitutivo ao invés de complementar, que as organizações ditas do “terceiro setor” vêm “assumindo” nas respostas às seqüelas sociais. Ao desresponsabilizar o Estado e o capital pelos estragos sociais causados pelas políticas neoliberais, ao criar uma idéia de compensação: já que o Estado não consegue atender a todos os necessitados, o “terceiro setor” tenta compensar com os diversos projetos sociais.

Para tanto, esse “terceiro setor” busca a parceria com órgãos estatais, a redução/isenção fiscal, atua em determinado setor social e região específica, normalmente buscam os de baixa renda e insistem no sentimento de gratidão por parte dos atendidos, entre outros elementos. Com a redução/isenção fiscal o Estado deixa de arrecadar tributos que deveriam ser gastos com a totalidade social, para beneficiar alguns poucos. Um processo que contribui para o esvaziamento da idéia de direitos e deveres historicamente conquistados com muita luta, para a despolitização e desmobilização das pessoas, tornando-as dependentes de medidas emergenciais, pontuais,





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

paliativas porque não lhes possibilita mudanças das condições socioeconômicas para desfrutarem de uma vida digna.

Educação como bem de serviço

Milton Friedman (1977) ao discorrer sobre o papel do governo na educação afirma a importância de um grau mínimo de alfabetização e conhecimento por parte da maioria dos cidadãos e uma ampla aceitação de um conjunto comum de valores para o estabelecimento de uma sociedade democrática e estável. (p. 79). Justifica a importância da intervenção estatal na educação argumentando sobre o ganho social que a instrução³ traz para a estabilidade social, além de apontar a necessidade de nacionalizá-la com a finalidade de fornecer uma base comum de valores considerados necessários à estabilidade social. Considera, ainda, que os dispêndios públicos se justificam por se constituírem na única maneira possível de garantir o mínimo exigido, já que nem todas as famílias possuem condições de arcar com a educação de seus filhos (FRIEDMAN, 1977, p. 81 e 82).

A educação, fenômeno social que se desenvolve no tempo, sempre esteve atrelada ao trabalho, tendo grande importância à formação e unidade do Estado-nação. O desenvolvimento das técnicas, das forças produtivas capitalistas e a formação escolar estão intimamente correlacionados. Alguns estudiosos das ciências sociais, especialmente o grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR da Unicamp realizou o seu V Seminário Nacional em 2001, cujo tema central foi *Capitalismo, trabalho e educação*, que resultou em uma obra, publicada em 2002. Utilizamos esta obra para enriquecer nosso entendimento acerca da correlação intrínseca entre capitalismo, trabalho e educação, sem a qual a compreensão da história da educação contemporânea ficaria mais limitada.

Dermeval Saviani (2002) nos explica que no período entre a década de 1930 até a de 1970, o processo produtivo e a organização do trabalho estavam sob a base do taylorismo-fordismo. A

³ É importante distinguir entre “instrução” e “educação”. Nem toda a instrução está relacionada com educação, e nem toda a educação com a instrução. O tema de interesse adequado é a educação. As atividades do governo estão em grande parte limitadas à instrução. (FRIEDMAN, 1977, p. 79).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

economia de escala e a produção em série para o consumo de massa implicavam o uso de um grande contingente de trabalhadores, “o que facilitava tanto a organização sindical como a regulamentação estatal” (p. 21). O crescimento da economia e o “relativo equilíbrio social” impulsionaram o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas o que proporcionou um significativo avanço tecnológico que “foi utilizado para alterar o padrão produtivo, introduzindo a acumulação flexível a qual substituiu o taylorismo-fordismo pelo toyotismo, com o que se deslocaram os mecanismos de controle para o interior das próprias empresas, secundarizando o papel dos sindicatos e do Estado”. (p. 21).

As escolas tiveram que acompanhar as mudanças do novo padrão produtivo e reorganizar a educação conforme a ordem vigente.

A visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período, entre os anos de 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada “pedagogia tecnicista”, que se procurou implantar no Brasil, através da lei n. 5.692 de 1971, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas. No segundo período, a partir do final dos anos de 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio da racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Para esse fim, o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. (SAVIANI, 2002, p. 23).

Pablo Gentili (2002) enfatiza que com a crise capitalista dos anos de 1970, a crença nos sistemas educacionais como “um poderoso dispositivo institucional de integração social num sentido amplo” começa a se desintegrar. (p. 48). E continua afirmando:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (...) mas no mercado competitivo, não há espaço para todos. (GENTILI, 2002, p. 51/52).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Há que se considerar a contradição que as ciências sociais carregam e a contradição que a educação escolar significa para o capitalismo. Embora a escola seja um espaço de disseminação da ideologia, ela também pode ser o espaço da contra-ideologia quando alunos mais atentos, a partir do conhecimento adquirido, passam a questionar o sistema o qual estamos inseridos, tornando-se críticos. A mesma escola que aliena também pode emancipar.

Mesmo que o papel da educação escolar na concepção neoliberal seja, sobretudo, o da formação para o trabalho e o aumento do exército de reserva de mão-de-obra, a contradição de esse processo formar pessoas críticas, reflexivas, no mesmo espaço escolar é completamente possível. Cabe dizer que, embora estejamos num período em que o progresso da ciência e da técnica dita o ritmo da produção e do consumo, a sociedade convive com o velho e com o novo, uma grande complexidade e contradição, vivenciada também pela escola, mesmo que não imediatamente.

A escola é uma instituição concebida sob diferentes pontos de vista. Segundo Maria Abádia da Silva (2003), para alguns pensadores a escola é

[...]reprodutora da ordem socioeconômica e cuja função é ajustar os indivíduos ao modelo civilizatório dirigido pelos dominantes e prepará-los para desempenhar papéis sociais predefinidos. [Para outros, a escola está] a serviço da ideologia do Estado, aparelho ideológico, portanto, a sua função é a conformação dos comportamentos e a inibição daqueles indesejáveis. [E ainda, os que afirmam que a escola] pode estar a serviço da transformação (SILVA, 2003, p. 291/292).

Portanto, a escola é um espaço disputado por diferentes atores sociais. Nesse sentido, a relação entre o Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras será aqui abordada, sobretudo ao que se refere ao ensino fundamental.

A intervenção do Banco Mundial (BM) na educação dos países em desenvolvimento, nas últimas décadas, tem se dado sob a argumentação da educação e o conhecimento serem o eixo da transformação produtiva com equidade. O foco no ensino primário⁴ se justifica, pois, ao investir recursos “para fazer com que uma pessoa que não sabe ler nem escrever aprenda a fazê-lo, o aumento na renda dessa pessoa será muito significativo.” (CORAGGIO, 2000, p. 254). E, conseqüentemente a receita nacional aumentará.

⁴ Nomenclatura utilizada pelo BM, uma vez que os documentos elaborados por esse organismo tem como foco diversos países, cada um deles com denominações diferentes de seus níveis escolares.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

De acordo com a análise documental de Marília Fonseca (2000), sobre o financiamento do Banco Mundial à educação brasileira, até a metade dos anos de 1970 o ensino primário recebia recursos de apenas 1% dos créditos do Banco, já na década de 1980 esta taxa cresceu para 43%, o que confirma o considerável aumento de investimento e interesse do BM nesse nível de ensino. (p. 233).

Podemos afirmar que no Brasil foram implementadas políticas no setor educacional, sobretudo a partir da “Conferencia Mundial de Educação para Todos” na Tailândia em 1990, que têm sim contribuído para uma melhora do acesso e permanência do alunado na escola. Segundo dados do IBGE (2006), a porcentagem de matriculados foi de 97,6% entre as crianças em idade de freqüentar o ensino fundamental (7 a 14 anos). Esse aumento coincide com as diretrizes e metas criadas por órgãos internacionais para a melhora estatística da educação.

Entretanto, aumentar o acesso descolado da qualidade não resolve o problema da democratização do conhecimento, só tem serventia às estatísticas, para o aumento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o que dá representatividade e confiança para a economia brasileira. É preciso garantir que as crianças aprendam de fato a ler, a interpretar o que lê, a escrever, a desenvolver o raciocínio lógico, entre outros. Portanto, a qualidade da aprendizagem necessita estar no centro do debate sobre como melhorar a educação.

Sobre a importância de se concentrar a atenção na aprendizagem, Rosa Maria Torres (2000) enriquece o debate:

No Brasil, ouço dizer que as políticas destinam-se a melhorar a qualidade do ensino. Mas, o que se quer é melhorar a qualidade do ensino, ou melhorar a qualidade da aprendizagem? Porque não é o mesmo. Posso até melhorar a qualidade do ensino e não tocar na qualidade da aprendizagem. É necessário focalizar a qualidade da aprendizagem, o que implica melhorar a qualidade do ensino. (TORRES, 2000, p. 266).

Para tanto, se faz necessário debater com a comunidade escolar as dificuldades que enfrentam para alcançar a aprendizagem, escutar o que os alunos têm a dizer, discutir o que é essencial que eles aprendam, e como os pais podem colaborar com seus filhos nesse processo. Por fim, construir propostas para um projeto político pedagógico efetivo, que tenha embasamento e força para levar o debate das escolas ao Ministério da Educação, e não o contrário.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Se repensarmos a educação a partir da sala de aula, a partir do que importa, a aprendizagem, teremos um modelo educativo diferente, perfis diferentes de professores, capacitações, textos escolares, espaços de organização da sala de aula diferentes. (TORRES, 2000, p. 268).

Temos assistido a apropriação dos espaços institucionais educacionais do país através do desenvolvimento de projetos financiados pelo Banco Mundial e governo federal que visam reformas cuja finalidade parece ser a precarização do ensino público. Prova disto é que, concomitantemente à melhoria do acesso às escolas, tenta-se reduzir as taxas de repetência e de evasão ao instituir no sistema de ensino do estado de São Paulo, a progressão continuada no ensino fundamental totalmente reconfigurada nos moldes neoliberais, portanto desvirtuada da concepção defendida pelos educadores. Com isso, o aluno é aprovado automaticamente mesmo que ele não apresente resultados satisfatórios de aprendizagem para avançar para a próxima série, produzindo uma certificação vazia. Por fim, são divulgados, mundialmente, os “bons” resultados, fruto da eficácia dos projetos desenvolvidos e financiados pelos organismos internacionais.

Com as políticas de avaliação do ensino como pré-requisito para qualificar uma escola como merecedora ou não de investimento, a bonificação por resultados, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas para aqueles professores que melhor capacitou o alunado e, portanto “contribuiu” para a eficácia dos resultados, têm influenciado as escolas a se preocuparem apenas em preparar o aluno às provas aplicadas pelo Estado. Políticas educacionais como estas não expressam necessariamente melhoria do ensino-aprendizagem.

Funcional aos interesses neoliberais, o ensino público está enfraquecido e desvalorizado, porque passa por reformas para acompanhar a alteração do padrão produtivo que substituiu o taylorismo-fordismo pelo toyotismo.

A economia internacionalizada e o regime de acumulação flexível têm gerado necessidades de “formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo que se adaptem, com rapidez e eficiência, a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas” (KUENZER, 2001, p. 87). O aluno hoje precisa ser global, aprender a ser criativo. Para tal propósito, as escolas ganharam para si o papel de desenvolver as habilidades e competências do alunado para que estejam preparados às adversidades do mundo.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Acacia Kuenzer (2001) realizou um estudo sobre *Exclusão Includente e Inclusão Excludente, a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação*, que muito nos auxilia para a compreensão das mudanças que têm ocorrido na relação entre trabalho e educação.

Do ponto de vista do mercado, os estudos que vêm sendo realizados permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão includente”. São identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. (...) A esta lógica, que estamos chamando de *exclusão includente*, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação. Na inclusão excludente, a ela dialeticamente relacionada: a *inclusão excludente*, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. (KUENZER, 2001, p. 92/93).

Algumas Breves Considerações

Diante da análise, podemos concluir que há uma aparente melhora da educação no Brasil, os dados apontam que o acesso ao ensino fundamental aumentou significativamente, que houve redução das taxas de repetência, de evasão e do analfabetismo. Porém, ao observarmos atentamente o interior da escola, rapidamente percebemos que os dados não condizem com a realidade, e que, portanto, mascaram a melhoria e o aprimoramento da qualidade do ensino público.

Enquanto houver uma correlação intrínseca entre trabalho e educação num sistema capitalista, que visa o lucro a qualquer custo, e submetermos as estruturas institucionais educacionais aos interesses dos organismos internacionais por meio do desenvolvimento de





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

projetos que segue a lógica do mercado, portanto sem distinção do tempo da escola – do aprender, do tempo do mercado – competitivo eficiente, o resultado será a desvalorização do ensino público, a precarização do trabalho docente.

A verdadeira democratização do ensino requer muito mais que “escola para todos” e um diploma no final do percurso. Requer uma educação que forme cidadãos, pois assim, a questão da democracia, de quem participa na discussão das políticas poderá vir a ser consolidada, uma educação mediadora da cidadania que implica o compartilhar dos bens econômicos, políticos e simbólicos (SEVERINO, 1993, p. 11), a apropriação do conhecimento como instrumento de luta para a transformação social. Portanto, a educação não deve se reduzir à preparação para fins exclusivamente mercadológicos.

[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Portanto, a transformação social emancipadora só é possível com a contribuição da educação no seu sentido amplo. A educação pode e deve articular-se às necessidades dessa transformação. Trata-se de construir um pensamento educacional “contra-hegemônico antagônico”. Entretanto, há um impasse vivido pela escola pública, pois esperar dessa sociedade uma ação ativa ou mesmo um mandato governamental que estimule as instituições de educação formal a romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria “um milagre monumental”. Por isso, “as soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45). Elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Covre (1999) acredita que para chegarmos a uma sociedade melhor é preciso passar pela “revolução nas subjetividades das pessoas”, ou seja, o Homem precisa, cotidianamente, romper com a alienação. “Trata-se de pensar, sentir e agir no sentido de que a democracia se constrói a todo instante, nas relações sociais de que fazemos parte”. (p. 64).

Em conferência do professor Dermeval Saviani (2010) na Unesp/Rio Claro, dentre as várias reflexões, o professor encerrou sua fala estimulando os educadores a refletirem sobre algo que

4436





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

nos parece essencial: “o papel da educação é mostrar aquilo que está escondido, e o mundo não mostra”.

Por isso, a educação, no sentido amplo, tem um papel fundamental, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto-mudança consciente dos indivíduos para então concretizar a criação de uma sociedade qualitativamente diferente.

Referências

ARELARO, Lisete R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 26, n. 92, p. 713-1158. Especial - Out. 2005.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CARMO, Paulo S. do. **O trabalho na economia global**. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 1998.

CORAGGIO, José. Políticas e formas de atuação do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia.; WARDE, Mirian,; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco mundial e as políticas públicas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COVRE, Maria de L. M. **O que é cidadania**. Coleção primeiros passos. 3ª ed. 8ª reimpressão. Ed. Brasiliense, 1999, 78 p.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia.; WARDE, Mirian,; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco mundial e as políticas públicas**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Editora Artenova, 1977. 172 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.163 p.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.163 p.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914 – 1991. 2ªed. 37ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, Acacia. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.163 p.

MELLO, João Manuel Cardoso de. As raízes do capitalismo retardatário In: **O capitalismo tardio**: contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira. 9ª Ed. São Paulo: Brasiliense. 1988. 182p.

MÉSZAROS, ISTVÁN. **A educação para além do capital**. São Paulo:Boitempo, 2005. 77 p.

MONTÃO, Carlos. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.163 p.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

SEVERINO, Antonio. A escola e a construção da cidadania. In: SEVERINO, Antonio J. et al. **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papirus. 1992.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. vol. 1. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: abril. 1983.

TORRES, Rosa. Políticas e formas de atuação do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia.; WARDE, Mirian,; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco mundial e as políticas públicas**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

Sítios visitados

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.scielo.br>

