

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO

THAÍS RABELLO DE SOUZA

**(CON)FORMANDO PROFESSORES “EFICAZES”:**

---

A RELAÇÃO POLÍTICA ENTRE O BRASIL E A ORGANIZAÇÃO PARA  
COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE)

Niterói  
2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

THAÍ S RABELLO DE SOUZA

(CON)FORMANDO PROFESSORES EFICAZES:

A relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Confluência: Trabalho e Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. ÂNGELA CARVALHO DE SIQUEIRA

Niterói  
2009

THAÍS RABELLO DE SOUZA

(CON)FORMANDO PROFESSORES EFICAZES:  
A relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e  
Desenvolvimento Econômico (OCDE)

Dissertação Apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Campo de Confluência: Trabalho e Educação.

Aprovada em 2009

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> ÂNGELA CARVALHO DE SIQUEIRA – Orientadora  
UFF

---

Prof. Dr.<sup>a</sup>. APARECIDA TIRADENTES  
FIOCRUZ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> KÁTIA LIMA  
UFF

Niterói  
2009

## AGRADECIMENTOS

*Meu agradecimento às mulheres da minha família e a todas as minhas amigas que são professoras da educação básica, trabalhadoras que lutam pela escola pública para nossa classe.*

*À minha mãe, professora, alfabetizadora, cuja imagem está guardada no coração de vários alunos que passaram por suas mãos, e no meu em especial, pois foi ela quem me mostrou as primeiras letras, ensinou a escrever meu nome e me fez crescer calmamente dentro da escola.*

*Em especial à Lucy Mayle Meirelles e Cláudia Maria da Costa Alves, que acreditaram e sonharam comigo, dividindo sorrisos, lágrimas e esperanças durante todos esses anos. Para Márcio Pinón, minha gratidão pela amizade de tantos anos. Sua alegria traz qualquer ser humano para a vida.*

*E, com gratidão eterna à Maria Ciavatta Franco e Ângela Carvalho de Siqueira, minhas orientadoras, cuja rigorosidade teórica, profissionalismo e docilidade na hora de orientar me fizeram amadurecer para mais uma etapa.*

EPÍGRAFE:

“Eu vivi a mocidade  
Com os pés cheios de lama,  
Eu fiquei analfabeto,  
mas meus filhos criaram fama...”

Gordurinha

## HOMENAGEM

*Ao meu pai, Amaury de Souza e ao meu avô, Odaléio Coelho Rabello (In memorian), trabalhadores que conheceram a dureza do sol na pele e das mãos calejadas pelo cabo da enxada, a dureza da escola que não conseguia lhes ensinar a ler e escrever. Foi graças ao seu suor, aos primeiros livros que compraram e leram para eu ouvir, que segui outro caminho. Á minha mãe, que ainda é professora, e suas intermináveis noites sem sono fazendo doces que se transformavam, “magicamente”, no dinheiro da passagem para que eu pudesse atravessar a cidade às 5h30 para estudar. Nem o esforço nem as esperanças depositadas na minha pessoa foram em vão. O meu sonho foi o desejo de todos eles, um dia.*

## RESUMO:

A presente dissertação analisa a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Apresenta algumas propostas desse organismo internacional para o governo brasileiro, para a educação, a formação de professores e o trabalho docente. Respalhando-se na Teoria do Capital Humano, propõe aos Estados melhorar a qualidade da educação básica e do ensino superior através do desenvolvimento de professores “eficazes”, enfatizando a formação inicial e em serviço através da pedagogia das competências e uso das TICs. Nesse sentido, a avaliação dos sistemas de ensino e do trabalho docente é tomada como meio de “nivelar” o padrão da educação (cujo parâmetro são os países da OCDE, as propostas do Banco Mundial e UNESCO), em termos de mão de obra preparada para a empregabilidade na nova sociedade do conhecimento. Para tanto, com a finalidade de apreender – valendo-nos do método da economia política – como o processo que denominamos de (con)formação viabiliza a disciplinação da força de trabalho e propicia a reprodução do capital, analisamos as propostas deste organismo para explicitarmos os interesses comuns entre o governo Lula e a OCDE na área da educação, viabilizada pela “cooperação técnica” mediada pelo INEP. Procuramos demonstrar como vem sendo realizada a oferta de possibilidades de expansão do capital pela área de serviços “educacionais” aonde o uso das TICs vem sendo tomado como estratégia de “democratização” da formação em nível superior para professores da educação básica, dando o tom da profissionalização do magistério. Apresentamos documentos fazendo um paralelo entre a OCDE e o que o INEP divulga sobre este organismo, através da pesquisa Talis, especialmente. Buscamos ligações entre a OCDE e a implantação de políticas públicas para professores, como, por exemplo: o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores (2003), o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2009) e a avaliação dos servidores em estágio probatório na rede Municipal de Educação de Niterói. Por fim, realizamos alguns apontamentos sobre futuros desdobramentos da interferência da OCDE na educação/formação e trabalho docente no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho e formação docente; organismos internacionais e OCDE; Estado/INEP.



## ABSTRACT

**ÍNDICE DE SIGLAS:**

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior  
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação  
BM – Banco Mundial  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEART – Comitê de Especialistas sobre Aplicação de Recomendações Referentes a Pessoal Docente  
C&TI – Ciência e Tecnologia da Informação  
CEC – Conselho Escola Comunidade  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe  
CERI – Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’Enseignement  
CPLP – Comunidade dos Países da Língua Portuguesa  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNI – Confederação Nacional da Indústria  
DESECO – Definição e Seleção de Competências  
EAD ou EaD – Educação à Distância  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FME – Fundação Municipal de Educação  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FUNDEF – Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério  
FUNDEB – Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica  
GATS ou ACGS – Acordo Geral sobre o Comércio em Serviços  
GQTE – Gerência da Qualidade Total na Educação  
IB – Indicadores de Base  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
ICD – Indicadores de Cumprimento e Desempenho

IDEB –Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP ou INEP –Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IES –Instituições de Ensino Superior

IFES –Instituições Federais de Ensino Superior

IMHE –Programa de Gerenciamento de Educação Superior ou Programme on Institutional Management on Higher Education

INES –Sistema de Indicadores Educacionais da OCDE

ISCED –Classificação Internacional Padronizada da Educação

LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE –Ministério da Administração Reforma do Estado

MEC –Ministério da Educação e Cultura

NEBAs –Necessidades Básicas de Aprendizagem

OCDE ou OECD- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA –Organização dos Estados Americanos

OEI –Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação

OIT –Organização Internacional do Trabalho

OMC –Organização Mundial do Comércio

ONG –Organização não governamental

ONU –Organização das Nações Unidas

Orealc –Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe

PERCE –Primeiro Estudo Comparativo Explicativo

PISA –Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes

PT –Partido dos Trabalhadores

Pnad –Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD –Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ProJovem –Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROMEDLAC –Projeto Principal de Educação para a América Latina

ProUni –Programa Universidade para Todos

RIANCES –Rede Ibero-americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior

SAEB –Sistema de Avaliação da Educação Básica

Seed ou SEED –Secretaria de Educação à Distância

SERCE –Segundo Estudo Comparativo Explicativo

TCH –Teoria do Capital Humano

TIC ou TICs –Tecnologias da Informação e Comunicação

TLC –Tratado de Livre Comércio

UE –Unidade de Ensino

UFF –Universidade Federal Fluminense

UFPR –Universidade Federal do Paraná

UNESCO –Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP –Universidade Estadual de Campinas

UNICEF –Fundo das Nações Unidas para a Infância

UOE –UNESCO, OCDE e Estatísticas da União Européia

USP –Universidade de São Paulo

USAID –United States Agency for International Development

WEI –Word Education Indicators ou Programa de Indicadores Mundiais da Educação

## ÍNDICE

### **Introdução**

Apresentação do objeto 14

Referencial Teórico Metodológico 16

Exposição da investigação 23

### **Capítulo 1- O trabalho docente na sociedade capitalista 27**

1.1 Observando o fenômeno da interferência dos organismos internacionais na área da educação: a OCDE 29

1.1.2 Contextualização do objeto 41

1.1.3 A interferência da OCDE na formação e no trabalho dos professores da educação básica: O fenômeno e seu problema epistemológico 52

1.2 O processo de trabalho e o trabalho docente na ótica dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora 57

1.3 A formação dos trabalhadores após a reestruturação produtiva 63

1.3.1 A reestruturação produtiva e seu impacto na educação, no trabalho e na formação docente 69

1.3.1.1 O processo de trabalho e o trabalho docente da subordinação à atual (con)formação: revisitando alguns conceitos fundamentais da teoria marxista 71

1.3.1.2 A lógica gerencial ou gestão empresarial na escola 82

1.3.1.3 O novo projeto de sociabilidade burguesa: o neoliberalismo da Terceira Via...97

### **Capítulo II- Organismos internacionais e a educação nos marcos do desenvolvimentismo 105**

2.1 Desenvolvimento econômico e formação do cidadão trabalhador 107

2.1.1 Intelectuais burgueses, Teoria do Capital Humano e hegemonia.....120

2.1.2.1 Do pensamento liberal de Adam Smith a Milton Friedman 122

2.1.3 Capital Humano: Análise sob a ótica dos intelectuais da classe trabalhadora	132
2.2 A inserção da OCDE na política brasileira	135
2.2.1 A função do discurso da TCH na nova sociedade do conhecimento	140
2.2.1.1 Existe uma sociedade pós-capitalista?	151
<b>Capítulo III - Organismos internacionais, OCDE e papel do Estado</b>	<b>156</b>
3.1. A criação de organismos internacionais para a condução da crise do capital	158
3.1.2 A década da educação: acordos entre o Estado e os organismos internacionais	166
3.1.3 Apontamentos sobre a formação em nível superior dos professores brasileiros.....	185
3.2 Estado, organismos internacionais e burguesia nacional.....	188
3.2.1 Capitalismo dependente e classes sociais: Quem se beneficia com a subordinação? .....	191
3.3 Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina: A formação da “mentalidade colonial” da elite nacional e defesa da autocracia burguesa	197
3.3.1 O Estado seu caráter mediador da “democracia restrita” ou democracia para manutenção do padrão composto de hegemonia	200
3.3.2 A relação de dependência manifestada no fenômeno: mercantilização da educação	211
3.3.3 As orientações da OCDE e as ações do governo Lula: Um exemplo de dominação externa	215
<b>Capítulo IV- A relação política entre Brasil e OCDE</b>	<b>228</b>
4.1 Da assistência técnica mediada pela UNESCO à cooperação direta entre o Brasil e a OCDE: o Programa WEI	229
4.2 O papel do INEP e suas ações internacionais: Política de cooperação técnica e manutenção do caráter dependente da educação nacional	240
4.3 Os resultados da pesquisa TALIS 2009: o que o INEP divulgou?	246
4.4 A parceria Brasil/organismos internacionais: As propostas da OCDE que o INEP e o governo Lula não divulgaram	253

## **Considerações Finais**

## **Bibliografia**

## **Anexos**

## **INTRODUÇÃO:**

### APRESENTAÇÃO DO OBJETO

Este trabalho de dissertação foi estruturado a partir da observação do estado de precarização do trabalho e das formas de flexibilização sofridas pela categoria docente na rede estadual do Rio de Janeiro. No início o objetivo foi estudar a rede e o Programa Nova Escola, o qual atrelou a remuneração docente à avaliação do trabalho do professor, condicionada ao desempenho dos seus alunos em provas padronizadas. É importante lembrarmos que os docentes da rede recebem apenas o piso salarial, que em 2006 ainda estava em torno de R\$ 420,00, por 20 horas semanais. Além dos descontos, esses trabalhadores não recebiam auxílio transporte, hora extra, nem qualquer outra forma de gratificação. O Programa Nova Escola foi implantado na primeira gestão do governador de Anthony Garotinho (1998-2002) e, segundo a secretária pedagógica da secretaria estadual de educação, não foi elaborado nem gerido pela Secretaria de Assuntos Pedagógicos (informação verbal<sup>1</sup>). De acordo com funcionários das Secretarias - Pedagógica e de Gestão-, há tempos a rede procurava formas de organizar uma avaliação interna às escolas, a ser elaborada com os próprios docentes, mas o Programa Nova Escola, principalmente na gestão do secretário de educação Cláudio Mendonça, tratou desta demanda de forma restrita e reacionária. Acirrou a competitividade entre as escolas, reforçando o esvaziamento da categoria na luta sindical por melhores condições de trabalho e salários dignos. Diante dos embates entre o governo e os sindicatos, a partir do ano de 2008 a perspectiva era extinguir a gratificação do Programa Nova Escola, reduzindo novamente os ganhos salariais dos trabalhadores. Contudo, o traço principal permaneceria: a avaliação por provas padronizadas a ser feita com alunos e professores. Os funcionários da secretaria não sabiam informar o porquê da avaliação permanecer se, paralelamente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) já era realizado anualmente pelo governo federal. Afirmaram saber, apenas, que era um “projeto” que os secretários municipais deveriam por em prática (desde 1998) por

---

<sup>1</sup> Comunicação verbal realizada por intermédio de entrevista com a Secretária Pedagógica Glória Rocha Vieira Dellfatávera em 02-06-2006 na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

ordem do governo do estado do Rio. Foi nesse momento que passamos a crer que seria viável articular as políticas micro, ao nível das secretarias de educação (estadual e municipal), às políticas macro, realizadas na esfera do Estado e dos organismos internacionais, cuja estratégia consistia em atrelar a avaliação do trabalho docente às formas diversas de flexibilização do trabalho.

Durante uma visita à Secretaria de Estado no Rio de Janeiro em de junho de 2006, por intermédio de uma das funcionárias, entramos em contato com uma publicação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE ou OECD) que, segundo a referida funcionária do setor, foi distribuída para as redes de ensino do país por intermédio do MEC. Esta publicação realizada pela editora Moderna, se destinava a servir como documento de orientação para os gestores educacionais em termos de políticas para professores: políticos, empresários do ensino, secretários de educação, informação que consta também na publicação da OCDE. Dadas as semelhanças entre as propostas contidas no documento e as ações implementadas pelo governo estadual, tal como o programa citado anteriormente, resolvemos investigar possíveis vínculos na área da educação, entre este organismo multilateral e o governo brasileiro. Após um ano de investigação, coleta de dados e análise foi descoberto um vínculo direto da OCDE com o governo: projetos realizados na forma de cooperação técnica através do INEP que foi oficializada em 1989, um ano após a implantação do Programa Nova Escola no Rio de Janeiro. Nossa hipótese é de que poderia haver uma ligação entre o modelo de avaliação e regulação do trabalho docente implantado ao nível das secretarias estaduais e municipais e o modelo proposto por este organismo internacional.

Afirmamos que o objetivo primordial deste trabalho de dissertação passou a ser apresentar as propostas da OCDE sobre políticas para professores, tratando em sua especificidade da formação e do trabalho docente, com a finalidade de apreender os meandros da parceria entre o governo e o referido organismo multilateral com vistas a ampliar o controle sobre essa fração da classe trabalhadora. Portanto, nosso objeto veio a ser a cooperação técnica entre o Brasil e a OCDE através do INEP e as possíveis conseqüências para a categoria docente, na medida em que a avaliação do trabalho docente e a formação, no Brasil, estão cada vez mais atreladas às políticas de avaliação dos sistemas de ensino. Entendemos que a retórica dos organismos internacionais e do governo, sobre avaliar os sistemas e o trabalhador docente abrem portas não só para a reprodução do capital na área social, mas permite acirrar a exploração da classe trabalhadora quando utiliza as políticas de avaliação para ampliar estratégias de flexibilização do trabalho docente (subcontratação,



terceirização, contratos temporários) e, conseqüentemente, aprofundar o estado de precarização do trabalho docente (perda de direitos trabalhistas, más condições de trabalho, baixa remuneração). Por tal motivo, nosso tema foi delimitado a partir das políticas do Estado referenciadas nas orientações dos organismos internacionais para a condução de um projeto burguês de educação, formação de professores atrelada à regulação do trabalhador docente. Nossa hipótese primária é de que as propostas da OCDE, atualmente veiculadas pelo INEP, vislumbram utilizar, futuramente, a avaliação como estratégia de obtenção da subordinação constante e permanente da categoria docente. Sendo assim, fez-se necessário rever o histórico da interferência dos organismos internacionais na educação brasileira e para situar a atuação da OCDE na educação internacional e nacional; tarefa sobre a qual nos debruçaremos no capítulo I.

### REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

Neste trabalho de dissertação o movimento intelectual realizado procurou observar a manifestação dos fenômenos aparentes e correntes na relação política entre o Brasil e a OCDE na área da educação, buscando apreender sua essência. Entendemos que a análise perpassa pela subordinação do trabalhador da educação, no caso o professor, e a transformação da educação em mercadoria para reprodução do capital. Utilizamos, como metodologia de investigação, a análise documental e algumas entrevistas informais. Enquanto ferramentas epistemológicas adotamos as categorias do materialismo histórico, a práxis, a totalidade, a particularidade, a contradição e a mediação construído pela obra de Marx. Nosso embasamento teórico se deu a partir das obras de Ciavatta (2001), Kosik (1979) e Cury (1992). Para realizar a aproximação com a realidade, foi preciso realizar uma construção histórica do objeto, apontamentos sobre sua relação com o governo e a educação brasileira, assim como isso se dá com outros organismos internacionais, tarefa a ser realizada nas próximas sessões.

Segundo Ciavatta (2001, p.132), para realizar tal tarefa é preciso entender que estão postas duas questões: “primeiro, recusamos, nós também, todo o dogmatismo e as concepções evolucionistas da história; segundo, recusamos toda visão cética e fragmentada do mundo e o relativismo como ponto de partida”. Sendo assim, buscaremos as articulações que possam explicar os nexos e os significados do real, do nosso objeto assim como seu

movimento espaço-temporal, na busca de reconstruir totalidades a partir das particularidades que dialogam entre si. Isso se desdobra nas ações dos sujeitos-objetos: organismos internacionais, o Estado, a burguesia enquanto classe e, também, nas ações e reações do objeto sobre os sujeitos: o Estado, a burguesia e a classe trabalhadora, particularmente a fração representada pela categoria docente. Nesse sentido, não se pode racionalizar ou criar modelos explicativos para um conjunto dinâmico de relações dentro da totalidade social observada, esperando que este passe pelas mãos dos sujeitos sociais. Entendemos, que é inviável, em geral, que os professores envolvidos no processo, assim como parte dos gestores educacionais apreendam por si mesmos a totalidade social na qual se inserem: o referente histórico, material, afetivo ou moral e mental das relações postas. Por tal motivo a tarefa do pesquisador se faz tão pertinente: observar e analisar reconstruindo o objeto científico desde a gênese dos processos sociais amplos, para então reconstruí-lo a partir de uma realidade que, segundo Ciavatta (idem, p.133) é “sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais” e, portanto, a história passa a ser a estrutura do próprio método de análise. Isso quer dizer que para compreender a materialidade histórica e dialética é preciso apreender a construção do conhecimento científico enquanto questão política. É nesse contexto que contestamos a veracidade das teses, avaliações e orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos para a área da educação. Por tal motivo, escolhemos apreender a totalidade e a particularidade do objeto com base no método materialista histórico:

“No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. A dialética da totalidade (KOSIK, 1976) é uma teoria da realidade onde os seres humanos e os objetos existem em situação de relação, e nunca isolados, como alguns processos analíticos podem fazer crer. Neste sentido, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de reprodução do conhecimento. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade das relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural etc”. (CIAVATTA, 2001, p.132)

Contudo, apreender o real em suas múltiplas faces, segundo Ciavatta, exige do pesquisador, a tarefa de não se perder num “universo indefinido e confuso sob o argumento da busca da totalidade social de um fenômeno” (idem, p.138). Logo, o primeiro passo é fazer um exame do papel mediador dos processos sociais – no caso a intervenção da OCDE na educação brasileira, seus objetivos e possíveis articulações com outros organismos, o capital em geral e o Estado - articulados a partir de dada realidade –a política de avaliação atrelada à

flexibilização do trabalho docente e sua crescente precarização diante da exploração do capital- para assim distinguirmos certas parcelas do real com as suas múltiplas determinações. Por isso, é preciso delimitar o objeto e utilizar as categorias para apreendê-lo em sua essência e não apenas de forma fenomênica, limitando-nos à aparência dada pelos fatos. Segundo Cury, “As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (1992, p.21). Então, as categorias devem corresponder às condições concretas relacionadas ao tempo e ao lugar, não podem ser definidas porque não se findam em si mesmas e só adquirem sentido, segundo o autor, “enquanto instrumento de compreensão de uma dada realidade social concreta” (idem), assumida pelos grupos e agentes que participam de uma dada prática educativa que dá sentido à realidade. Sendo assim, as categorias, simultaneamente, teriam a função de intérpretes do real e seriam indicadoras de uma estratégia política (idem). E é este o ponto chave deste trabalho de dissertação: encontrar as estratégias políticas utilizadas pelo objeto para mediar a subordinação docente e a reprodução do capital na área da educação. O objetivo do uso das categorias é evitar o isolamento do tema em estruturas conceituais puras; ao contrário, elas viabilizam entendermos a realidade e o movimento da coisa. O movimento do capital não é homogêneo em todos os lugares, nem as formas pelas quais este se apropria do excedente econômico, e é na interação destas formas diversas com a educação “que a categoria revela seu papel esclarecedor da própria diversidade histórica de uma sociedade e das possibilidades de sua mudança, o que não pode ser ignorado pelo educador” (CURY, 1992, p.22). As categorias são relativas ao movimento no real e no pensamento, podem pertencer a um campo de conhecimento e ao mesmo tempo indicar aspectos objetivos do fenômeno, não podem ser analisadas isoladamente umas das outras, sob a prerrogativa de petrificar conceitualmente o objeto e, ao não abordar seu movimento contraditório, falsificar a conceituação. A conceituação ultrapassa o real porque inclui o seu movimento e incorpora sua representação (a essência e a aparência), apontando múltiplas determinações que nos darão sua síntese e o concreto como um todo articulado, um concreto pensado.

Primeiramente escolhemos tratar da categoria particularidade para historicizar os fenômenos que se manifestaram no real, na educação brasileira perpassada pela reestruturação produtiva e a crise do capital; os organismos internacionais na condução da crise; a inserção subordinada do país na divisão internacional do trabalho; a política neoliberal e do neoliberalismo da terceira via, estampadas nas ações do Estado fomentando reformas e contra-reformas (LIMA, 2007); a universalização da educação básica e as novas

demandas para o trabalho docente na “nova sociedade do conhecimento”; a reforma do Estado e da educação; as políticas nacionais que viabilizam a reprodução do capital pela educação enquanto mercadoria e seus reflexos na formação de professores e assim por diante.

Entendemos que os fenômenos podem se compor como um véu de ocultação da realidade, mas também podem ser mediadores para o contato com o objeto (LATOURE, 1998, apud CIAVATTA, 2001, p.140). O objetivo é superar a concepção fragmentada da realidade comum às áreas do conhecimento, tornando viável estabelecer uma reflexão sobre o conhecimento, estabelecendo “filtros da realidade”, numa “metáfora ótica” (idem) onde entre o cientista e o objeto se interporiam filtros diversos, também conceitos, interpretações e paradigmas. Nossos filtros são as categorias de análise pelas quais buscamos chegar “a coisa em si” (KOSIK, 1976), fazendo, à vezes, um *détour*, um desvio para analisar o entorno, o movimento, a representação da coisa e o conceito sobre esta que se manifesta nos fenômenos externos. Esse fenômeno oculta a realidade e ao mesmo tempo a mostra, através dos processos sociais: econômicos, técnicos, políticos, ambientais, científicos, culturais... Segundo Kosik, é preciso destruir “o mundo da pseudoconcreticidade” porque os fenômenos escondem a essência, apesar de indicá-la parcialmente. Observar o movimento de interferência da OCDE, na educação, sua práxis política é a estratégia que nos permitirá desvelar a essência do fenômeno. Para Ciavatta (idem, p.140) “Ao mundo dos fenômenos externos, que revelam a superfície dos processos, a práxis fetichizada e o mundo das representações, que não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens”, precisa ser analisado pelo pesquisador. Entendemos que a realidade é composta pela essência e a aparência, mas a essência se manifesta diferente do que é na realidade. No nosso trabalho, as propostas de cooperação técnica entre o governo brasileiro e a OCDE podem se manifestar na esfera da avaliação e comparação de dados estatísticos sobre a educação, mas na realidade escondem estratégias de monitoramento da mão-de-obra nacional e da reprodução do capital. Contudo, fazer as costuras teóricas e realizar a destruição do mundo da pseudoconcreticidade exige estabelecer mediações.

A mediação é, neste trabalho, uma das categorias centrais para desvelarmos as estratégias políticas da OCDE e do governo na área da educação, apontando possíveis desdobramentos para os próximos anos. Segundo Ciavatta, o termo mediação costuma aparecer frequentemente nas análises das políticas educacionais. Geralmente ele é manifestado mais no nível da intuição do que da teoria, enquanto categoria de análise. É a partir dele que apreendemos as variáveis de uma pesquisa, pois nos dão a noção de uma articulação complexa. Essa articulação, no caso desta pesquisa, ganha amplitude teórica a

partir do momento em que liga o conceito de formação humana na ótica de organismos internacionais à formação de capital humano para o desenvolvimento sustentável do país. Na visão de Frigotto (1984, apud Ciavatta, 2001, p.142-143), ao fazer à crítica da “teoria do capital humano”, a escola passa a ter certa produtividade para o capital ao ser improdutiva, especialmente para a classe trabalhadora: gera formas de reprodução do capital e mão-de-obra barata justificada pela escolarização “deficitária” para os parâmetros exigidos pelo capital. A inserção da educação (a escolar e a não escolar) no movimento global do capital foi um processo histórico que deu origem às diferentes mediações, e estas compõe o movimento de inserção dos organismos internacionais na educação /formação de professores. Segundo Frigotto (1989, p.23) “O vínculo não é direto, pela própria natureza e especificidade da prática educativa, que não se constitui numa prática social fundamental, mas numa prática mediadora”. Logo, a “mediação é, assim, a visão historicizada do objeto singular, cujo conhecimento deve ser buscado nas suas determinações mais gerais, nos seus universais, assim como ser situada no tempo e no espaço, isto é, na sua contextualização histórica. São as determinações histórico-sociais, o campo do particular, que permitem a apreensão de um objeto à luz das determinações mais gerais (LUKÁCS, 1968, apud CIAVATTA, 2001, p.146)

Segundo Ciavatta, no campo das mediações concretas, seria a categoria particularidade que viabilizaria a realização da construção histórica do objeto no ponto de vista da relação trabalho e educação. Foi Lukács (idem) que desenvolveu o trabalho mais extenso sobre tal categoria. Baseada nos estudos deste, Ciavatta (2001) afirmou que a utilização do método materialista histórico, no qual o movimento do abstrato para o concreto pensado (dos fenômenos observados para a essência) se dá, o pesquisador parte do concreto figurado (múltiplas determinações do real) onde o conhecimento supõe que se passe à “abstrações mais delicadas” (analisando as particularidades do fenômeno e seu movimento espacial e temporal que resultam em novas totalidades recheadas de contradições). Segue nesse movimento do conhecimento até atingir determinações mais simples, uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (e não representação aparente do todo), ou seja, a síntese ou o concreto pensado sobre o objeto. Esse é o método materialista histórico dialético elaborado por Marx. A categoria particularidade é a aquela que nos dá acesso ao objeto concreto, objeto em estudo, porque ela mesma é um campo de mediações composta pelo singular e o universal (idem). “Do ponto de vista metodológico, a categoria da particularidade vai nos permitir retirar a relação trabalho e educação de sua generalidade e apreendê-la enquanto mediação privilegiada de um processo em curso na sociedade, nas diversas conjunturas histórico-sociais” (idem, p.151). Foi assim que a categoria

particularidade nos ajudou a pensar a aparência do fenômeno, seu movimento específico de atuação na área da educação, no Brasil, e a essência deste. Particularizar a práxis política da OCDE nos facilita a operar uma cisão do todo, sem, no entanto fragmentá-lo isolando as partes, mas realizando um trabalho onde os fatos e as conseqüências podem ser observadas e analisadas em termos de tempo e espaço, delimitando o objeto e sinalizando os limites necessários ao campo de investigação.

Segundo Acácia Kuenzer (1998), a categoria práxis, é aquela que viabiliza um conhecimento novo sobre o objeto que é produzido quando superamos a sua dimensão fenomênica e aparente para encontrar sua concretude, ou seja, destruindo a sua pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) através do pensamento, dialético crítico (que difere a representação e o conceito da coisa em si), o qual rejeita as representações ou categorias do “senso comum” tomadas como conceitos e verdades, satisfazendo à práxis utilitária do ser humano. Somente o uso do senso comum não viabiliza a compreensão das coisas e da realidade como um todo articulado dentro do movimento da história humana. Nesse sentido, a busca por uma apreensão do real baseada na teoria (enquanto representação da realidade) que se expressa na literatura marxiana nos foi fundamental para transformar o empírico apenas num marco inicial da análise, transformando sua relação, sua manifestação enquanto fenômeno, em objeto de investigação inteligível e apreensível (KUENZER, 2000, p.64)

A categoria totalidade expressa o objeto de pesquisa sob a forma de uma relação dialética<sup>2</sup> estabelecida entre a concepção de mundo relacionada com a forma de trabalho que predomina em cada época e as bases materiais de produção do sistema capitalista envolvida num emaranhado de relações sociais de produção expressas pela globalização da economia, as inovações tecnológicas, a internacionalização do capital, as novas formas de gestão do trabalho (KUENZER, 2000, p.61).

A categoria totalidade nos ajudou a entender as relações pedagógicas que se estabeleceram com as novas políticas de gestão do trabalho docente e as estratégias de manutenção do processo hegemônico. Buscamos a relação entre o fato e o todo no movimento do objeto e suas contradições. A categoria contradição se faz presente dentro da

---

<sup>2</sup> “... a dialética interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos, cada um dos quais só existe enquanto contradição com as condições anteriores, só surge por negação da realidade que o engendra, e se revelará produtivo de novos efeitos objetivos unicamente na medida em que estes, sendo o ‘novo’ recém-surgido, negam aquilo que os produziu. Mas isto já está sendo a negação do seu próprio antecedente leva a que se conceitue o ‘novo’ enquanto tal, como ‘negação de uma negação’. Justamente por ser uma negação, quando visto na perspectiva de sua gênese, é que aparece, do ponto de vista da realidade atual, como a oposição de algo original. Assim, o que existe porque é negativo (daquilo que provém) é ao mesmo tempo positivo (enquanto o novo agora se afirma existente)” (VIEIRA PINTO, 1969, p.189, apud CURY, 1992)

totalidade. Segundo Cury (1992, p.32), na contradição está o que há de comum a todos os fenômenos e o que há de específico a cada um deles. Este é o momento no qual nos conscientizamos da contradição, no qual a contradição passa a ser o próprio princípio explicativo do real, é ela que revela o problema central no objeto em si. A nosso ver, revela especificamente a totalidade do objeto no contexto da luta de classes, do embate entre o capital e o trabalho. Foi através da contradição entre a ampliação do acesso na formação docente em diversos tipos de instituições de ensino com as mais variadas modalidades, prioritariamente a educação à distância, e sua restrição à formação teórica complexa, com acesso a ampla gama de saberes produzidos pela ciência e a tecnologia ao longo do tempo, que este trabalho de pesquisa buscou captar o momento do movimento do objeto. No caso, a inserção da OCDE na área da educação e formação de professores no Brasil sob a forma de cooperação técnica é a particularidade que nos conduziu a observação desta contradição. Outra contradição observada no fenômeno da cooperação técnica foi a orientação política da OCDE para cooptar professores através da formação de Conselhos, onde os mesmos deveriam ajudar a construir estratégias de avaliação e seleção de professores eficazes, enquanto meio de estabelecer uma avaliação participativa. Contraditoriamente, a avaliação se torna restrita a partir do momento em que as provas são padronizadas pela OCDE e os sindicatos, representantes dos docentes, são excluídos do processo pelo próprio Conselho de professores formado nos moldes da OCDE. Procuramos estabelecer uma unidade enquanto resultado da relação dos contrários num movimento dialético, tal como é o movimento do capital em desqualificar o trabalhador da educação e ao mesmo tempo propor sua requalificação baseada em certificações por competências, sem garantias de qualificação profissional sólida (RAMOS, 2002).

Enfim, nosso aporte teórico, num quadro específico se apoiou em Marx (1978, 1984, 1998) e Marx e Engels (1998) para tratar das categorias trabalho, subsunção formal e real, trabalho estranhado, luta de classes e assim por diante. Utilizamos, também, Rummert (2007) e sua leitura sobre Gramsci, em relação às categorias hegemonia e formação humana, envolvendo de forma particular a escola e o trabalho docente. Quanto à teoria sobre o Estado, Lênin (2007) nos forneceu elementos, e a partir de Florestan Fernandes (1979, 1981, 1998, 2006) e Neves (2005, 2006), buscamos analisar o movimento do governo brasileiro e da burguesia como um todo na busca por uma reforma universitária consentida e a manutenção do padrão capitalista dependente. Sobre o tema da reforma na educação superior e a interferência dos organismos internacionais utilizaremos o aporte teórico de Leher (2005), Lima (2007), Maués (2003, 2004a, 2004b), para dialogar com as questões referentes à

política educacional cujo aporte teórico foi selecionado nas obras de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) e Silva Júnior (2002).

Rodrigues (2007), que tratou da disputa entre as diferentes frações burguesas e o capital que estas representam, na transformação da educação enquanto uma mercadoria nos ajudou a refletir sobre o movimento das diferentes frações burguesas do capital representado pela OCDE. Em relação aos procedimentos metodológicos adotados, primeiramente, fizemos o levantamento e a análise de documentos oriundos da OCDE que evidenciassem as relações entre as reformas no Estado e da educação. Destacamos pontos que refletissem as propostas de mudança substanciais para a formação e o trabalho do professor da escola pública. Priorizamos informações que demonstrassem o interesse do capital como um todo, representado pela OCDE, no processo de mercantilização da educação com a internacionalização do ensino superior. A segunda tarefa foi realizar um novo levantamento sobre as atividades internacionais do INEP junto aos organismos internacionais. Para tanto, precisamos realizar um *détour* histórico para contextualizar o objeto durante o desdobramento das políticas neoliberais, refletidas na educação. Objetivamos demonstrar que este processo iniciado nos anos de 1990 foi marcado pela interferência dos organismos internacionais, no caso específico, na formação de professores da educação básica.

### EXPOSIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A partir de então, nos debruçamos sobre a escrita da dissertação, organizando a exposição das reflexões da seguinte forma:

O primeiro capítulo recebeu o título: “O trabalho docente na sociedade capitalista”. Teve por objetivo apresentar a OCDE enquanto fenômeno observado. Apontamos sua proposta de formação de professores “eficazes” na ótica do capital representado por este organismo e sua atuação junto a outros organismos internacionais. Para construir um trabalho de síntese, buscamos a reflexão teórica sobre o processo de trabalho e o trabalho docente na ótica dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Desenvolvemos o tema da formação dos trabalhadores após a reestruturação produtiva, para, então, estabelecer algumas conclusões sobre seu impacto na educação, no trabalho e na formação docente. Foi necessário discorrer sobre o processo de trabalho e o trabalho docente (tratando da subsunção formal e real do trabalho ao capital) como um pilar do processo que chamamos de



(con)formação. Para tanto, revisitamos alguns conceitos fundamentais da teoria marxista para então, demonstrar que a lógica da gerência do capital na educação vem sendo “reformulada” no novo projeto burguês de sociabilidade: o neoliberalismo da Terceira Via.

No capítulo II, denominado como “Organismos internacionais e a educação nos marcos do desenvolvimento capitalista”. O objetivo deste capítulo é afirmar que a inserção dos organismos internacionais na educação brasileira foi um fenômeno que se manteve no governo Lula da Silva, e que, através dos pacotes de contra-reformas na educação, o papel destinado aos professores do ensino fundamental foi “reformulado” ideologicamente pelo Estado e as elites. Entendemos que, sob a prerrogativa de obtenção do desenvolvimento econômico, o governo procurou adaptar a formação do cidadão trabalhador brasileiro/trabalhador docente, com base nas teses de intelectuais burgueses que se utilizam da teoria do capital humano para manter a hegemonia, na medida em que tanto documentos do governo quanto dos organismos internacionais apresentam tais teses como a “salvação” da economia pelo investimento em educação. Tecemos, então, algumas críticas à Teoria do Capital Humano (TCH) mostrando seu sentido na ótica dos intelectuais da classe trabalhadora. Procuraremos apontar teses fundamentais do pensamento liberal de Adam Smith ao neoliberalismo de Milton Friedman, identificando a construção das várias noções sobre o que é capital humano, a função do Estado, o lugar da escola pública e a concepção do que deve ser o trabalho docente. A partir disso acreditamos ser viável situar a inserção da OCDE na educação brasileira, apontando que este fenômeno que aparenta ser recente –na medida em que o Brasil não é membro da OCDE e que só “apareceu” nos documentos deste organismo há menos de 5 anos, pode não sê-lo. Nosso objetivo é mostrar que este fenômeno pode esconder em sua essência uma ligação política antiga, uma verdadeira parceria deste organismo internacional/governo brasileiro atrelado aos interesses comerciais. Com vistas a “desvelar” o conteúdo ideológico dos discursos dos organismos internacionais e do Estado, trataremos da função do discurso da TCH na “nova sociedade do conhecimento”, permitindo-nos demonstrar que o fenômeno da recém estabelecida relação entre o Brasil e OCDE se manifesta “veladamente” por uma retórica bem definida ideologicamente, que procura fazer com que seja possível acreditar que a nova sociedade do conhecimento é pós-capitalista e que a luta de classes, a exploração, acabou. Por tal motivo, no fim do capítulo encerramos o texto nos perguntando se a retórica dos organismos internacionais e da Terceira Via está correta e se é verdade que vivenciamos uma sociedade pós-capitalista.

No capítulo III, cujo título é “Organismos internacionais, a OCDE e o papel do Estado” trataremos da crise do capital e os organismos internacionais na impulsion da

“reforma” do Estado e da educação na década de 1990, ou melhor, da impulsão da contra-reforma do Estado e da educação (Lima, 2007), retomando resumidamente as discussões do capítulo I. Para tanto situaremos o contexto da criação de organismos internacionais para a condução da crise do capital mostrando que na década da educação foram estabelecidos acordos entre o Estado e os organismos internacionais. Apontamentos que a formação em nível superior dos professores brasileiros foi submetida às demandas da internacionalização das empresas e indústrias, à mundialização do capital ou “globalização”, à financeirização e por fim à mercantilização da educação superior através de desdobramentos da internacionalização na esfera da educação. Entendemos que o Estado, os organismos internacionais e a burguesia nacional procuraram manter o estado de capitalismo dependente privilegiando determinada classe social que se beneficia com a subordinação econômica, social e cultural. Para tanto situaremos o capitalismo dependente e classes sociais na América Latina para discorrer sobre a formação da “mentalidade colonial” da elite nacional e a defesa da autocracia burguesa no referido processo que beneficia as elites. Procuraremos demonstrar que o Estado tem um caráter mediador da “democracia restrita” ou democracia para manutenção do padrão compósito de hegemonia burguesa que mantém a relação de dependência que pode ser observada na manifestação do fenômeno da mercantilização da educação superior. A partir desta afirmação poderemos, através de exemplos e reflexões sobre a dominação externa, confirmar nossa hipótese de que há orientações específicas da OCDE para as ações do governo Lula na área da educação superior, locus de formação dos profissionais da educação básica.

No capítulo IV, que recebeu o título (que sugere o foco desse trabalho de dissertação) “A relação política entre o Brasil e a OCDE”, tratamos do que consideramos ser um processo de assistência técnica, mediada pela UNESCO através do programa WEI<sup>3</sup>, à evolução de tal processo ao nível de cooperação direta entre o Brasil e a OCDE. O ponto chave deste processo, a nosso ver, está no papel mediador do INEP. Para comprovar essa hipótese,

---

<sup>3</sup> WEI é um programa gestado por vários organismos internacionais desde 2002 e realizado, no Brasil, desde 2005, de acordo com o INEP. É uma pesquisa sobre Escolas Primárias, um estudo especial produzido pelo Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI-SPS), e coordenado internacionalmente pelo do Instituto de Estatísticas da Unesco a partir de 2006. O estudo internacional pretende comparar o funcionamento das escolas primárias nos diferentes contextos nacionais, sob a perspectiva da efetividade (gestão escolar e estratégias didático-pedagógicas) e da equidade (distribuição dos recursos e das boas práticas entre as escolas das diferentes regiões de cada país). Disponível em [http://www.inep.gov.br/internacional/novo/WEI\\_SPS/oquee.htm](http://www.inep.gov.br/internacional/novo/WEI_SPS/oquee.htm) último acesso em 10/05/2009

procuramos especificar as ações internacionais desta instituição, apontando a história da formação do instituto e as redefinições ideológicas que este veio sofrendo ao longo dos anos, de modo a interferir na educação de forma decisiva. Tratamos de mostrar como se dá a política de cooperação técnica e manutenção do caráter dependente da educação nacional mediados pelo INEP/organismos internacionais. Ao buscar mais comprovações sobre a relação política do INEP e os organismos internacionais, especificamente a OCDE, analisamos as interpretações e os resultados da pesquisa TALIS 2009, realizada nesta parceria. Tecemos considerações críticas às propostas que o INEP divulgou: propostas da OCDE para subsumir a categoria docente utilizando a “naturalização” da avaliação como estratégia de viabilizar uma contra-revolução ao buscar formas de desarticular a categoria por dentro da sua ordem. Por fim demonstraremos que a parceria Brasil/organismos internacionais, que se apresenta como uma “inocente” coleta de dados na Pesquisa Talis, tem relação com as propostas da OCDE em termos de estabelecer um pensamento único sobre como devem ser organizadas e concebidas as políticas de trabalho e formação docente. Terminamos o capítulo comprovando nossas hipóteses e afirmações demonstrando trechos do documento “Professores são importantes: atraindo, retendo e desenvolvendo professores eficazes”; trechos estes que denunciam a essência das políticas de subordinação propostas pela OCDE, as quais nem o INEP e nem o governo Lula divulgam nos seus aparelhos privados de hegemonia.

No capítulo V o objetivo foi tecer as considerações finais deste trabalho de dissertação. Primeiro, foi realizado um apanhado geral sobre o trabalho como um todo, depois reafirmadas algumas conclusões para então fazer apontamentos sobre o que ainda precisa ser estudado no sentido de prosseguir com a pesquisa sobre as relações entre o Brasil e a OCDE na área da educação/ avaliação do desempenho de professores.

## Capítulo I

### O TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Entendemos que o trabalho do professor, parte que compõe o objeto de análise desta dissertação, tem caráter mediador na educação das novas gerações, e é condicionado às contradições pertinentes aos conflitos entre capital e trabalho nas diversas épocas econômicas e estruturas sociais. Tal tarefa se constitui num campo de conflito no contexto das relações sociais antagônicas que se estabeleceram principalmente com o capitalismo monopolista e a demanda por universalização da educação sistematizada para “todos” na década de 1990 com vistas à preparação de mão-de-obra para o trabalho. Nesse contexto de conflitos e antagonismos entre grupos sociais que, após o século XIX, se estruturaram as duas principais classes sociais presentes nos países capitalistas: a classe trabalhadora e a burguesia representada pelos capitalistas detentores dos meios de produção. É no mundo do trabalho que estes antagonismos entre classes se manifestam, e neste meandro as instituições tradicionais de educação sistematizada, escolas e universidades, sob o comando burguês, se tornam mediadoras no processo de reprodução das relações sociais, econômicas e culturais vigentes a cada época. Portanto, a concepção de trabalho docente está submetida tanto à história da educação quanto à correlação de forças presentes no período onde este foi concebido. Além disso, o olhar sobre o trabalho docente está condicionado pela produção acadêmica e o referencial teórico adotado, a saber, que:

“As investigações sobre o trabalho docente, em sua inter-relação com outras categorias profissionais, começaram a emergir como objeto de estudo na pesquisa educacional brasileira no final da década de 1970 (OLIVEIRA, 2003), tendo como temas centrais a organização do trabalho docente e a gestão da escola. Essas duas temáticas abriram espaço para as discussões sobre a profissionalização e a proletarianização docente, a organização escolar e a feminização do magistério (HYPÓLITO, 1994; OLIVEIRA, 2003). No final da década de 1980 as pesquisas sobre o trabalho docente foram se deslocando das relações de trabalho na escola para os estudos sobre os aspectos culturais e a formação docente, em consonância com o período em que as reformas educacionais enfatizam a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos

objetivos requeridos pelo mercado. As pesquisas sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter produtivo e improdutivo do trabalho escolar, a suposta autonomia e/ou alienação do docente, foram sendo substituídas por estudos que priorizaram as relações de gênero, cultura escolar e formação docente (HYPÓLITO, 1994)". (TUMOLO e FONTANA, 2008, ano 6, nº6, p.1-2)

A abordagem sobre os anos de 1980 em diante será realizada nos capítulos II e III, ao analisarmos a interferência dos organismos internacionais na educação. Por hora, objetivamos apresentar o organismo internacional OCDE e tratar dos seus vínculos institucionais com outros organismos e com o governo brasileiro.

## 1.1 OBSERVANDO O FENÔMENO DA INTERFERÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: A OCDE

A OCDE é um organismo que agrega e media ações/intervenções em países membros e “colaboradores” como o Brasil<sup>4</sup>, no sentido de organizar um “mercado” de bens e serviços, avaliando os riscos para investidores estrangeiros além de mediar acordos internacionais visando abrir novos nichos de exploração do capital no mundo, e no caso específico, na América Latina e Brasil através da desregulamentação da legislação nacional para adaptá-la a uma “regulamentação” internacional a partir das demandas do mercado. Cada país membro ou colaborador da OCDE deve adaptar sua legislação ao “estabelecimento permanente de direito”<sup>5</sup> (CALIENDO, 2005), meio pelo qual a OCDE organiza acordos econômicos de forma coletiva e regulariza a circulação de capital entre países, empresas, instituições como sindicatos e ONGs.

A criação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como um organismo multilateral, se deu a partir da Organização para Cooperação Econômica Européia (1947) no âmbito do Plano Marshall, construído pelo governo dos EUA para oferecer auxílio econômico (americano e canadense) aos países europeus que foram devastados pela 2ª Guerra Mundial. Foi no bojo da política de Estado de bem-estar social ou

---

<sup>4</sup> Ver o documento traduzido com o título: “Princípios da OCDE sobre o Governo das Sociedades” (*OECD Principles of Corporate Governance*).

<sup>5</sup> Para maiores informações sobre a origem do capital que circula e sustenta a OCDE, assim como suas ações e funcionamentos econômicos e políticos, ver CALIENDO, Paulo. Estabelecimentos Permanentes de Direito Tributário e Internacional. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005.

*Welfare State*, com seus distintos modelos, que a OCDE foi construída a partir do Plano Marshall sob forte intervenção dos Estados Unidos.

Segundo Outwaire e Bottomore (1996, p.260), o estado de bem estar passou a ser encarado como política universal fora dos países socialistas, como uma alternativa para conciliação social e contenção da massa trabalhadora. Após 1950, nos dez anos subseqüentes, questões gerenciais e econômicas em relação aos gastos para manter o estado de bem estar já estavam postas, sinalizando a crise. Foi a partir de 1970 que, durante outra crise do capital, momento em que a inflação fez subir as despesas na manutenção de tal política econômica, o corte dos gastos foi iminente abalando de vez tal política econômica. Essa crise hegemônica foi encarada como crise de segurança nacional, atingindo não só os valores, mas também as finanças ou gerenciamento.

No contraponto, as políticas keynesianas ou de estado de bem-estar, concebidas nos anos de 1940 demonstravam um grau de eficiência maior na condução da crise de superacumulação do capital<sup>6</sup>, pois vislumbravam mediar mudanças na correlação de força política e econômica entre as nações, priorizando manter sob controle o estado de dependência dos países desenvolvidos ao mercado externo, e dos considerados em “desenvolvimento” a estes. Desde a década de 1980 o “modelo europeu” (COUTINHO, 2002) passou a ser considerado ineficiente pela maior parte dos países que o adotavam. A organização da classe trabalhadora, que se dava tradicionalmente pelos sindicatos, foi substituída, em sua maioria, pelo modelo de estado americano, incorporando alguns dos direitos conquistados legalmente pelos trabalhadores, mas de modo parcial e limitado. Daí a ascensão das políticas neoliberais, orientadas, especialmente, para anular a intervenção estatal de modo a permitir a livre ação do mercado. Retornando às bases do liberalismo clássico, o mercado deveria ditar as regras não só da economia, mas também dos parâmetros da “democracia” entendida como estratégia política de mediar a conciliação de classes, de interesses políticos entre frações no poder e de manutenção da ordem do capital sobre o trabalho: a exploração para obtenção de lucro. Ou seja, as disposições institucionais de um país seriam convertidas em regras pautadas no mercado, permitindo acordos que mantivessem as margens de lucro do capital e ao mesmo tempo viabilizassem o custo da manutenção dos direitos mediante a contribuição dos “cidadãos”. A diferença entre o estado de bem estar e sua conversão no modelo denominado neoliberalismo, segundo Coutinho (2002, p. 28) estaria em que o modelo europeu seria favorável à contra-hegemonia

---

<sup>6</sup> A crise de superacumulação será tratada diretamente no capítulo I, sessão referente à reestruturação produtiva.

permitindo conquistas efetivas dos trabalhadores. A nosso ver, o modelo europeu, por ter origem na social democracia, forjada inicialmente nos partidos organizados por trabalhadores (os quais, ao longo do tempo se transformaram em partidos de massa, populistas), ao contrário do que afirmou Coutinho, não se tornou um instrumento contra hegemônico, porque operacionalizavam estratégias de “conciliação de classe” através de concessões para manter tais partidos no poder.

O neoliberalismo foi definido por Hayek, austríaco que sempre se posicionou contra as idéias de Keynes em relação à intervenção do Estado na economia e, nos anos de 1980, reorganizou o modelo de bem estar norte americano sob várias políticas: reduziu o tempo de auxílio desemprego, definiu regras mais duras para sua concessão e assim por diante, tornando o modelo “americano” imposto pelo imperialismo dos EUA (país com maior poder de voto e regulador do FMI e Banco Mundial com os empréstimos do pós-guerra) um modelo hegemônico no cenário mundial. Trouxe consigo a política de assunção, por parte da sociedade civil, dos encargos sociais que no estado de bem estar eram tarefa do governo. Tanto no neoliberalismo quanto na social democracia, a “conciliação de classes” por intermédio do Estado se deu por intermédio da “democracia” salvaguardada pelo voto como expressão da “cidadania”, da vontade política da sociedade como um todo (FÁVERO e SEMERARO, 2002). Foi nesse contexto que a educação, mais uma vez se tornou peça chave para a formação de um determinado tipo de “cidadão”, o qual deveria ser “moldado” para aceitar a exploração e colaborar “cordialmente” com a manutenção da ordem do capital sobre o trabalho. Diante da crise hegemônica de ambos os modelos, no Brasil, da década de 1980 até os dias atuais, outra forma de “governo democrático” emergiu: o Projeto da Terceira Via<sup>7</sup>. O chamado neoliberalismo de Terceira Via, de acordo com Neves (2005) é caracterizado pela negação do conflito de classes:

“[...] e até mesmo a existência dessa divisão nas sociedades ditas pós-tradicionais, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na “conciliação” de interesses de grupos “plurais”, na alternância de poder, entre os partidos políticos “renovados”, na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas. Permanecem intocadas, contudo, as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo

---

<sup>7</sup> Para maiores aprofundamentos ver NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.



contemporâneo, sobretudo nos países capitalistas periféricos”. (NEVES, 2005, p.15)

A nosso ver tanto a ideologia social-liberal quanto o neoliberalismo não puderam se sustentar como políticas democráticas a favor da classe trabalhadora, muito menos o Projeto da Terceira Via, pois não prima pela transformação social, e sim pela conservação da ordem estabelecida. Através de alguns documentos, constatamos que a OCDE encaminha sua práxis política pelo viés do neoliberalismo de Terceira Via, daí sua busca por um meio de estabelecer uma inserção indireta, mas eficiente e forte, na área da educação para ajudar os Estados a operacionalizar a conformação das massas à exploração da burguesia como um todo, prioritariamente às frações oriundas do capital industrial e financeiro<sup>8</sup>.

A OCDE, desde 1960, veio reunindo os países “desenvolvidos” (considerados mais industrializados), com economias de mercado em fóruns onde são discutidos e decididos em conjunto os rumos econômicos, políticos e sociais que as nações devem tomar diante do desafio do mundo globalizado, assim como a melhor forma de explorar as oportunidades oferecidas. A promoção de suas políticas tem três objetivos baseados na governança corporativa, de acordo com o documento traduzido com o título “Princípios da OCDE sobre o Governo das Sociedades” (*OECD Principles of Corporate Governance*):

“1) alcançar o mais elevado nível de crescimento econômico e de emprego sustentável e uma crescente qualidade do nível de vida nos países membros, mantendo a estabilidade financeira e contribuindo assim para o desenvolvimento da economia mundial; 2) contribuir para a expansão econômica dos países membros e dos países não membros em vias de desenvolvimento econômico; 3) contribuir para a expansão do comércio mundial, numa base multilateral e não discriminatória, de acordo com as obrigações internacionais” (OCDE, 2004, p.1)

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE ou OECD) reúne 30 países membros num fórum único para, segundo ela, discutir, desenvolver e aprimorar políticas econômicas e sociais. Este organismo internacional foi legitimado em dezembro de 1960 e esta em funcionamento desde setembro de 1961. Seus membros, atualmente são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal,

---

<sup>8</sup> Para maiores informações sobre a origem do capital que circula e sustenta a OCDE, assim como sua origem e funcionamento na economia e política mundial, ver CALIENDO, Paulo. Estabelecimentos Permanentes de Direito Tributário e Internacional. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005.

Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia. O Brasil não faz parte da OCDE, atua como membro colaborador, com destaque para a área da educação. A estrutura da OCDE é composta por um Conselho com seus devidos representantes (Ministros), onde todos os membros decidem sobre todos os assuntos. Possui um Comitê Executivo com 10 membros (países com maior poder político e econômico), os quais têm a atribuição de coordenar as atividades da entidade nas áreas que a OCDE considera essenciais para mediar o crescimento econômico. Possui um Secretariado Técnico chefiado pelo Secretário-Geral da OCDE, que no momento atual (2008-2009) vem a ser Angel Gurría. O organismo ainda possui agências, centros de pesquisa e cerca de 30 comitês inter-governamentais especializados em diversos temas da economia internacional e das políticas públicas (cerca de 200 órgãos.), dentre elas, a Educação<sup>9</sup>.

O Conselho da OCDE reúne-se uma vez por ano para discutir questões-chave e definir prioridades de trabalho da OCDE em todo o mundo e em todas as áreas, assim como sua atuação junto aos países não membros que são seus colaboradores, como é o caso do Brasil. Nessas reuniões os embaixadores dos distintos países membros tomam as decisões por consenso. Este Conselho é composto por um representante de cada país-membro e mais um da Comissão Européia. Todos os trabalhos a serem realizados, definidos nessas reuniões pelo Conselho, são executados pelo Secretariado da OCDE. O Secretariado possui 2.000 funcionários em Paris trabalhando para apoiar as atividades das comissões. O Secretariado é dirigido por um secretário-geral, assessorado por quatro vice-secretários-gerais. O secretário-geral também preside o Conselho, fornecendo a ligação crucial entre delegações nacionais e a Secretaria. No Brasil, o Secretário Geral para a subdivisão da América Latina é o economista Luiz de Mello, PHD pela Universidade de Kent, no Reino Unido, e ex membro do Fundo Monetário Internacional (FMI). A subdivisão ainda conta com 700 economistas, juristas, cientistas e outros profissionais que realizam trabalhos de pesquisa e análise.

A OCDE se propõe a ofertar aos governos assessoria técnica para o desenvolvimento de políticas domésticas e internacionais acerca de governança corporativa, economia da informação e os desafios de uma população que está envelhecendo. Sua base política é de origem social-liberal mantendo premissas básicas do neoliberalismo como, por exemplo, a redução dos direitos trabalhistas através da flexibilização do trabalho, e ao mesmo tempo incorporando demandas da sociedade civil, tais como ampliação do acesso à educação, que

---

<sup>9</sup> Para estas e outras informações, acesse [www.oecd](http://www.oecd) ou [www.sourceOECD.org](http://www.sourceOECD.org) ou ainda [www.oecd.org/brazil](http://www.oecd.org/brazil)

possam garantir um discurso hegemônico de coesão social entre classes sociais. Seu trabalho de assistência técnica consiste em auxiliar os governos a alcançarem o desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo desenvolverem políticas focalizadas de combate à pobreza através da: “viabilização do crescimento econômico; estímulo ao empreendedorismo e à geração de empregos; manutenção da estabilidade financeira; auxílio do desenvolvimento econômico de outros países, melhoria do padrão de vida; aumento do volume do comércio mundial; utilização da ciência e da tecnologia em benefício da população”<sup>10</sup>. Junto a outros organismos multilaterais, a OCDE desenvolve programas, projetos e parcerias, além de promover Fóruns para acordos internacionais. Para maiores esclarecimentos, apontaremos as principais relações que a OCDE estabelece com alguns organismos internacionais. Situaremos, brevemente, sua atuação e os alguns acordos que interferem na área da educação.

Junto à Comissão Européia atualmente, procura regulamentar e promover a consolidação das metas do Acordo de Bolonha- assunto a ser tratado no capítulo II- na busca pela promoção da expansão do ensino superior no modelo europeu, produzindo documentos e avaliações sobre os sistemas de ensino de modo a incentivar a internacionalização da educação superior<sup>11</sup>, na busca de alimentar a expansão da educação como serviço a ser comercializado pelos empresários estrangeiros e nacionais. No ano de 2007, a OCDE publicou o documento a Educação Superior e as Regiões globalmente competitivas, localmente comprometidas, propondo um “ajuste” aos processos de reformas realizadas na América latina, de modo a contemplar empresários da educação e da indústria.

---

<sup>10</sup> OCDE, (Disponível em [http://www.oecd.org/document/62/0,3343,en\\_2649\\_201185\\_35768574\\_1\\_1\\_1\\_1.00.html](http://www.oecd.org/document/62/0,3343,en_2649_201185_35768574_1_1_1_1.00.html) , último acesso em 12/11/2008).

<sup>11</sup> Siqueira (2005) trata o tema da internacionalização da educação superior. Para a autora, está vem se constituindo como um processo de colonização através do controle do conhecimento, pois se dá como forma de inserção subordinada para os países periféricos no Processo de Bolonha. Neste acordo, que iniciou com a Declaração de Sorbone em 1998, em seguida com o Acordo de Bolonha em 1999, e consecutivamente com as Declarações de Praga (2001), Lisboa (2002) e Berlim (2003). “O Processo busca a padronização quanto à duração dos cursos de graduação (03 anos para graduação, 02 anos para mestrado e 03 anos para doutorado), com um sistema de créditos transferíveis, instituição de cobrança de mensalidade/anuidades, sistemas de avaliação/acreditação por agências nacionais, mas de preferência rumo a uma agência supranacional, européia e quiçá mundial” (2005, p.1); e acreditamos, nesta dissertação, que a Divisão de Educação da OCDE está se projetando enquanto tal agência supranacional, trabalhando ao lado do grupo dominante no Processo, o EUREK (Universidade Européia pelo Empreendedorismo), do Banco Mundial, da OMC e da UNESCO, da Comissão Européia e outros. Segundo a autora, “Em resumo a visão que vem se tornando dominante sobre internacionalização no campo educacional, cada vez mais tem sido a de negócio; ampliação de novos mercados, competição por recursos, distanciando-se da perspectiva de efetiva cooperação acadêmica para desenvolvimento de projetos e pesquisa de cunho social; que beneficiem a população como um todo e não apenas o viés empreendedorista educacional” (2005, p.3). O Processo de Bolonha tem sido a alavanca para a mercantilização da educação superior.

A Comissão Européia é formada exatamente por esta parcela do empresariado europeu. Segundo Maués (2003), a OCDE, há tempos, procura atender as demandas da Mesa Redonda dos Industriais Europeus, criada em 1983, em termos de “regulação da educação”; marco que a autora denominou como “obsessão pelas competências”, momento em que as propostas de reforma na educação profissional ganharam força como um todo na Europa. A partir dessa relação com os empresários da indústria (europeus e estadunidenses) em 2002, o Comitê de Educação da OCDE organizou o Simpósio Internacional de Genebra para instituir o programa de pesquisa denominado DESECO ou Definição e Seleção de Competências, o qual atua junto à Comissão de Educação da OCDE na produção de avaliações periódicas que procuram disseminar um pensamento único na área da educação, segundo a referida autora. Primeiramente através do PISA ou Programa Internacional de Avaliação de Alunos e, atualmente pela publicação periódica e anual do Panorama da Educação, dos quais o Brasil participa desde sua fundação (PISA 1998 e Panorama da Educação 2000). A finalidade, segundo Maués, foi definir a estrutura teórica que permitisse a identificação das competências apropriadas para adequação da mão-de-obra às novas exigências do mundo do trabalho balizado nas novas tecnologias; e, estabelecer indicadores internacionalmente comparáveis para validar as competências. O governo brasileiro, em sintonia com esses organismos, instituiu não só as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para Educação Básica (2002), mas em 2003 deu continuidade a tal política com a:

“Portaria nº 1.403/2003 que definiu o Exame nacional de Professores e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída no âmbito do Sistema Nacional de certificação e Formação Continuada de Professores dos Programas e criada pelo Edital nº 01/2003 da SEIF/MEC, bem como a Minuta de Resolução para organizar a legislação existente sobre formação de professores” (FREITAS, 2003, p.1097-1098).

Junto à Organização Internacional do Trabalho (OIT), a OCDE definiu as prioridades para o trabalho em geral orientado para a empregabilidade, qualificação e formação profissional, principalmente após a reunião dos Ministros da Educação dos países da OCDE e “convidados”, realizada em Dublin, no ano de 2004. A OCDE trabalhou em parceria com o Comitê de Especialistas sobre Aplicação de Recomendações Referentes a Pessoal Docente (CEART) da OIT/UNESCO. O Comitê, referindo-se aos Estados, sindicatos e Conselhos de Professores, afirmou que “O diálogo social é a chave para o sucesso de uma reforma educacional. Sem o envolvimento pleno dos professores e de suas organizações – que são as

os principais responsáveis pela implementação de reformas” (CEART, 2003, apud OCDE, 2006, p.227), não é possível realizá-las de forma conscienciosa para com a sociedade em geral. Junto à OIT, defendeu o uso do termo “profissionalização” como eixo operativo das reformas (SHIROMA, 2004), ponto de vista no qual o professor passou a ser responsabilizado por sua aprendizagem e a sua “motivação” para se adaptar às novas demandas do mundo do trabalho, da sociedade do conhecimento e, esta exigência, segundo a autora, foi classificada pela OIT como “boa conduta profissional”. O desdobramento dessa cooperação entre OCDE e OIT, segundo Shiroma (2003, p.61-80) resultou, na década de 1990, numa série de documentos que demandavam a construção da mentalidade no senso comum acerca de um “professor profissional”, ou nas palavras da autora, esse processo criou o eufemismo da profissionalização. Segundo a referida autora:

“O termo profissionalização é utilizado para designar o processo pelo qual uma semi-profissão vai gradualmente agregando os critérios que constituem uma profissão. Pautase em dois elementos: o primeiro é a aquisição de certos aspectos institucionais e a conquista do status de profissão por meio do reforço das fronteiras que as distinguem das demais ocupações, aumentando as credenciais requeridas para exercê-la; o outro elemento é a melhoria da qualidade dos serviços fornecidos por meio do aprimoramento das habilidades e conhecimento dos praticantes (HOYLE e JOHN, 1995, p.16, apud SHIROMA, 2003)”.

Para a autora o conceito “profissional” diz respeito ao status profissional, ao código de ética, treinamento, especial por meio do qual se adquire a ampla base do conhecimento específico que permite controlar o trabalho desenvolvido. Uma redução deste controle indicaria uma tendência à desprofissionalização e à desqualificação do trabalho docente. O mesmo acontece quando “se reduz o âmbito de exigências de qualificação para ingresso na profissão ou se aligeira a formação” (SHIROMA, 2003, p. 65). Compreender a profissão apenas no âmbito funcionalista tem sido a prática dos Estados e Organismos Internacionais, abem como dos empresários da educação. É esta abordagem funcionalista que tem vigorado nos documentos oficiais desde a década de 1990, época na qual o processo de empresariamento da educação no Brasil (NEVES, 2002) ganhou contornos bem definidos no governo de FHC e uma reformulação no governo Lula da Silva que refletiu na contra-reforma da educação superior (LIMA, 2007) e, no nosso entender, diretamente nas demandas referentes à formação e o trabalho docente.

Quanto ao seu trabalho com a UNESCO, no Brasil especificamente, a OCDE coordena, até os dias atuais, o Sistema de Indicadores Educacionais da OCDE (INES) que abrange informações e orientações sobre financiamento, resultados, desempenho educacional

para o mercado de trabalho, etc. E também o programa WEI (Word Education Indicators ou Programa de Indicadores Mundiais da Educação), a ser tratado no capítulo IV, dentro do qual o INES se desdobrou (a ser citado na próxima sessão com mais detalhes). O processo de cooperação entre o Brasil, OCDE, UNESCO e Banco Mundial foi consolidado em 1997 visando especificamente implantar políticas voltadas para professores da educação básica. Através de um projeto ligado ao WEI, o qual resultou no documento “*Docentes para las escuelas del mañana*” (OCDE, 2001) apresentando análises dos indicadores educativos mundiais.. O fórum máximo foi realizado de 10 à 12 de setembro de 1997 com a participação específica dos seguintes países: Argentina, Brasil, Chile, China, Indonésia, Jordânia, Malásia, Filipinas, Rússia e Tailândia.

Junto ao BANCO MUNDIAL e ao FMI, a OCDE procurou legitimar o investimento em educação básica na forma de pagamento da dívida pública. Estas informações estão contidas no relatório de Célio da Cunha e Marcelo Souto, publicado pela UNESCO, referentes à II Reunião do Comitê Social da Conversão da Dívida por Educação, realizada em 18 de agosto de 2005 e Brasília, DF. O objetivo dos organismos foi encontrar estratégias para mobilização de recursos para educação, integrando tal intento aos projetos de combate à pobreza “Além da OCDE, BIRD e BID destinaram aproximadamente US\$ 670 milhões em educação na América Latina em 2002. No total, a região recebeu US\$ 1,2 bilhão de cooperação internacional em educação” (UNESCO, 2005) e foi discutida a proposta de redução da dívida externa de países como o Brasil, sob a regulação do Banco Mundial.

“A conversão da dívida pública brasileira representa uma oportunidade de aumento dos investimentos em educação, à exemplo do caso que envolveu a Argentina e a Espanha. Alternativas que contemplem a conversão da dívida pública mobiliária, assim como a dívida privada, têm maior potencial de mobilização de recursos no caso brasileiro, mas requerem grande coordenação dentro do governo e com o mercado financeiro”. (UNESCO, 2005, p. 19)

Supomos que esta conversão da dívida, pautada no projeto internacional de “Educação para Todos”, encabeçado por organismos internacionais desde 1990, seja uma moeda de troca para promover a complementação dos tipos de reformas que os organismos internacionais defendem. cremos que há uma busca do capital no sentido de beneficiar os empresários do ensino e mediar empréstimos às “empresas” da área da educação, principalmente nos países latinos, com juros altíssimos, pois as regras de estabelecimento de

direito permanente<sup>12</sup> da OCDE auxiliam a mediação de tais acordos. Para essa trilogia de organismos internacionais, a reforma do Estado é concebida como sustentáculo da expansão da venda de serviços; assunto a ser tratado na próxima sessão. Na área da Educação Básica, o BM e a OCDE construíram, com apoio da UNESCO e de outros organismos, a retórica sobre escolas eficazes e professores eficazes, presentes nos documentos “A nova economia global do conhecimento” (BM, 2003) e “Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2004).

A parceria Banco Mundial, FMI e OCDE também se fez presente quando, no ano de 2005, a OCDE publicou o documento “Estudos Econômicos sobre o Brasil 2005”, pontuando suas avaliações sobre os temas sociais, o acesso ao crédito no sistema financeiro, as reformas microeconômicas e o marco regulatório, tratando da expansão do setor energético e das parcerias público-privadas para todas as áreas, especialmente a social, sugerindo o aumento de políticas focalizadas. A partir dessa discussão, a OCDE identificou os principais avanços e as maiores dificuldades nas áreas social e econômica, fazendo recomendações quanto aos possíveis caminhos que o governo brasileiro poderia vir a seguir para garantir um crescimento estável e equitativo. A Fundação Getúlio Vargas, no dia 1º de março de 2005, no centro Empresarial do Rio de Janeiro, realizou um seminário com o objetivo de divulgar e debater os principais resultados e recomendações do Estudo Econômico da OCDE sobre o Brasil, que contou com a participação da equipe da subsecretaria da OCDE, de integrantes da equipe econômica do governo e economistas, e que recebeu respaldo e apoio do Ministério da Fazenda, por meio da Secretaria de Assuntos Internacionais (SAIN), da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) e da OCDE. Participaram da mesa de debates José Alexandre Scheikman, da FGV e Fábio Giambiagi, então economista do IPEA. Representaram a OCDE Andrew Dean, vice-diretor do departamento econômico da instituição, e Luiz de Mello, chefe da sub-divisão para a América do Sul do Departamento Econômico da OCDE, citado anteriormente. O governo brasileiro foi representado por Bernard Appy, Secretário Executivo do Ministério da Fazenda, e Joaquim Levy, Secretário do Tesouro Nacional.

Outra publicação importante referente à parceria OCDE, Banco Mundial e UNESCO foi o documento “O ensino superior na sociedade do conhecimento” (OCDE, 2008), construído a partir da conferência realizada em abril de 2007 em Lisboa, com a participação

---

<sup>12</sup> Assunto a ser abordado no capítulo III.

da Comissão Europeia e do Banco Mundial<sup>13</sup>, mas também recebendo a contribuição da UNESCO. O documento de 2008 foi concebido com ênfase na reestruturação da universidade, que no caso português vem se dando sob a conduta do Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O Brasil não participou oficialmente do evento, mas supomos que houve a participação de representantes de algumas universidades públicas brasileiras, dada sua inserção no programa citado a seguir.

Na área da Educação Superior, a OCDE criou o IMHE ou Programa de Gerenciamento de Educação Superior (*Programme on Institutional Management on Higher Education*), dando continuidade à política de promoção dos acordos realizados no Processo de Bolonha, e dele, participam a Universidade Estadual do Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Esta última, em 2006 realizou um trabalho conjunto com a OCDE sobre avaliação do ensino nas universidades do Centro Oeste paranaense<sup>14</sup>. O Programa é definido pela OCDE, da seguinte forma:

---

<sup>13</sup> Mais informações sobre os participantes, ver <http://oecd-conference-teks.iscte.pt/participants.pdf>

<sup>14</sup> Segundo informações da UFPR, “Este trabalho foi iniciado em meados de 2005 tendo como objetivo específico avaliar o impacto socioeconômico das instituições de ensino superior do estado do Paraná pertencentes ao governo do Estado. O objetivo geral era buscar subsídios para a elaboração da política de ciência, tecnologia e ensino superior do estado. Nessa política, as instituições de ensino superior (IES) teriam papel relevante a desempenhar. O trabalho decorreu de um convenio entre a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, a Fundação da Universidade Federal do Paraná e a própria Universidade Federal do Paraná, através do seu Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Econômico. O projeto inicial tinha como escopo todas as instituições de ensino superior pertencentes ao estado do Paraná e pretendia avaliar o impacto exercido por elas sobre a demanda agregada do estado (impacto de curto-prazo) e o impacto de longo-prazo sobre a economia no que se referia ao aumento das condições de competitividade do Paraná. Também estava no escopo do trabalho uma caracterização da estrutura do sistema de governança das IES estaduais.

A proposta de trabalho foi apresentada ao Secretário de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), prof. Aldair Tarciso Rizzi, e ao Conselho de Reitores das IES paranaenses. Cada parte do trabalho seguiria uma metodologia específica. A análise do impacto de curto-prazo seguiria a metodologia consagrada na literatura que utiliza análise de insumo produto e modelos de equilíbrio geral computável. Já a análise do impacto a longo-prazo deveria seguir uma metodologia própria baseada naquela desenvolvida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE, para o trabalho que estava em elaboração desde 2004: *Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development*. Esse trabalho é uma atividade do Programa de Gerenciamento de Educação Superior da OCDE (**OECD - Programme on Institutional Management on Higher Education – IMHE**). Dada a complexidade e o ineditismo do tema, foi solicitado o apoio técnico da OCDE. Como resposta, os coordenadores do projeto foram convidados a participar do seminário realizado em outubro de 2005 em Karlstad, Suécia, que reuniu treze coordenadores regionais oriundos dos onze países envolvidos no projeto da OCDE. Na seqüência, em uma reunião realizada na sede da OCDE, em Paris, com a presença do vice-diretor de Educação e do diretor do Centro para a Cooperação com Países não membros da instituição, o secretário Aldair Rizzi formalizou o pedido de apoio da OCDE para a realização do projeto. Nesse momento, o estado do Paraná foi convidado a integrar, juntamente com as demais treze regiões de diversos países, o próprio projeto da OCDE *Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development*. Os objetivos deste projeto, como será visto a seguir, eram coincidentes com os objetivos do governo do Paraná. Dessa forma, o Brasil, por intermédio do estado do Paraná, passou a ser o único país não-membro da OCDE, o único da América do Sul, e



“O Programa de Administração Institucional em Ensino Superior (IMHE) é um fórum social que serve às políticas nacionais e autoridades territoriais, gerentes de instituições de ensino superior e investigadores. IMHE provê análise estratégica e conselhos de liderança institucional, administração, pesquisa e inovação para a economia de conhecimento global, e reforma e governança em ensino superior. O Diretório de OECD para Educação, IMHE, focaliza uma gama extensiva de assuntos, que tratam de desafios fundamentais enfrentados pela OECD e os países membros no campo de ensino superior. As atividades do IMHE incluem revisões sobre globalização e ensino superior, ensino superior e o desenvolvimento regional, avaliação de ensino superior para apreender resultados, assim como estuda a qualidade do ensino superior e o impacto das políticas universitárias. IMHE publica seu trabalho através da OCDE. Além disso, os sócios recebem um periódico trimestral, o IMHE Info que inclui artigos sobre ensino superior. IMHE é organizado a partir da Conferência Geral, bienal, que provê a jurisdição para troca de experiências e procura discutir os desafios para o desenvolvimento de políticas. A Conferência Geral do IMHE 2008 focou a qualidade, relevância e impacto dos resultados em ensino superior. As atividades do IMHE são sustentadas por contribuições anuais de seus sócios. Análise de OECD quanto à política de ensino superior é realizada pelos patrocinadores do IMHE Grupo Administrativo, incluindo representantes de instituições que são sócias” (OCDE, 2009-01-04, documentos *on line*, traduções nossas)

Estas informações podem ser encontradas *on line* na página da OCDE sobre o IMHE<sup>15</sup>. Com tais informações pudemos identificar as universidades<sup>16</sup> e os países que estão “encabeçando” o processo: Finlândia, Espanha, Austrália e Canadá. Os nomes dos pesquisadores e dos núcleos envolvidos no processo, no Brasil, não foram divulgados. Entretanto, a UNICAMP, seguindo ao passos da área de ciência e tecnologia da UFPR, criou a Agência de Inovação Inova UNICAMP<sup>17</sup> que atualmente vem desenvolvendo trabalhos

---

o segundo da América Latina, juntamente com o México, a participar do projeto”. (UFPR, 2007, Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/30/34/37625847.pdf>, Último acesso em 04/01/2009)

<sup>15</sup> Acesso às informações do IMHE, consultar a página da Diretoria de Educação da OCDE (Directorate for Education). Acessar em seguida *Higher education and adult learning*, em seguida acessar Programme Institutional Management in Higher Education. Disponível em [www.oecd.org/edu/higher](http://www.oecd.org/edu/higher) e em [http://www.oecd.org/department/0,3355,en\\_2649\\_33723\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/department/0,3355,en_2649_33723_1_1_1_1_1,00.html)

<sup>16</sup> “Deputy Chair/ Vice Président - Mr. Kari SUOKKO (University of Helsinki - Finland), Deputy Chair/ Vice Président - José-Ginéz MORA (Universidad Politecnica de Valencia - Spain), Deputy Chair/ Vice Président - Steven Egan, (HEFCE - United Kingdom), Deputy Chair/ Vice Président - Janice Reid, (University of Western Sydney - Australia), Deputy Chair/ Vice Président - Claire Morris, (AUCC – Canada)” (OCDE, *ibid*)

<sup>17</sup> Segundo o periódico *on line* da agência: “Um novo relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitulado “*OECD Science, Technology and Industry Outlook 2008*”, analisou a situação da pesquisa, desenvolvimento e inovação (P&D&I) em diversos países, participantes ou não dessa organização. Entre eles, está listado o Brasil (como não membro), com destaque especial ao papel da Unicamp, por meio da Agência de Inovação Inova Unicamp, no número de patentes acadêmicas e no aumento de 60% dos licenciamentos de tecnologia, em período avaliado entre 2004 e 2005. [...]Segundo o relatório, a força de P&D no Brasil ficou limitada a 1,02% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2006 e, portanto, abaixo dos

conjuntos com o IMHE, amparados especificamente pela nova lei de inovação tecnológica e as reformas universitárias realizadas pelo governo Lula.

Concluimos, assim, que o Brasil, apesar de não ser membro da OCDE, na área da educação participa das suas atividades não só através de órgãos do próprio governo, como é o caso do INEP, mas também através de atividades ligadas a outros organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, do FMI e da UNESCO. Portanto, confirmamos que o fenômeno da interferência dos organismos internacionais na educação brasileira, especialmente da OCDE, precisa ser estudado para além da sua aparência, ou seja, para além da interpretação de que esta “parceria” entre a OCDE e o governo é apenas um vínculo recente e tênue dada a não adesão como membro. Buscaremos, nas próximas sessões, revisitar conceitos, idéias e categorias do materialismo histórico dialético que nos permitam revelar e analisar a essência da “cooperação técnica” entre o Brasil e a OCDE na área da educação.

### 1.1.2 Contextualização do objeto

---

padrões da OCDE, apesar de ser maior que a de países como Portugal, México, Polônia e Turquia, que fazem parte da organização. Entre os países não integrantes, a situação do Brasil pode ser pior, como no paralelo com China e Rússia, ou melhor, se comparada à da Argentina. Praticamente metade do que é investido em P&D&I no Brasil provém de empresas privadas, mostra o relatório. A iniciativa pública assume a outra metade. Entre os não integrantes da OCDE, o Brasil é um dos países com maior aporte de investimentos estrangeiros diretos — a consequência disso é que 60% dos pedidos de patente no Brasil são feitos por "inventores não residentes no País". O relatório aponta a escassez de recursos humanos como um forte problema ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia no Brasil: em 2006, havia apenas 1,48 pesquisador para cada mil empregados; além disso, apenas 10,7% dos graduandos universitários tinham estudado ciências ou engenharias. Em 2004, só 7,8% da população entre 25 e 64 anos possuía nível superior, e apenas 18,4% dos empregados estavam nas áreas de ciência e tecnologia. A participação do Brasil na produção de artigos científicos, contudo, aumentou 1,4% em 2005, uma proporção comparável à de países como a Suécia. Segundo o relatório, essa participação dobrou entre 1995 e 2005. O texto da organização menciona ainda dados da Pesquisa de Inovação Tecnológica (Pintec), conduzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com o IBGE, um terço das empresas brasileiras com mais de dez empregados estiveram envolvidas no desenvolvimento de algum tipo inovação no período entre 2003 e 2005, enquanto um quinto delas desenvolveu algum produto inovador — a maioria no setor de máquinas e equipamentos. Para a OCDE, a cooperação entre empresa e universidade no Brasil também é baixa. É afirmado que empresas brasileiras têm seus clientes, fornecedores e concorrentes como importante fonte de conhecimento e informação para a inovação. Custos, risco econômico e falta de financiamento externo, assim como a falta de mão-de-obra especializada, foram considerados os principais obstáculos à inovação. A organização diz esperar que a Lei de Inovação (10.973/2004), traga maiores resultados ao País. O relatório conclui que o grande desafio é aumentar a contribuição da inovação no crescimento da produtividade e da competitividade brasileiras, enquanto o principal desafio à nossa política é incentivar o setor empresarial por meio de maior exploração das sinergias entre promoção da ciência e tecnologia, apoio a P&D e aumento da competitividade. O documento cita ainda o plano nacional para ciência, tecnologia e inovação (2007) como fonte de investimentos em capacitação de recursos humanos e em P&D&I, principalmente nas áreas de biotecnologia, nanotecnologia, tecnologia da informação, energia, mudanças climáticas e Amazônia, além de ciência e tecnologia para o desenvolvimento social”. (UNICAP, Inovação, 2008-01-15, Disponível em < <http://www.inovacao.unicamp.br/> > Último acesso em 03/01/2009)

Na década de 1990, em escala mundial, a formação de professores e a tarefa de ensinar sofreram um deslocamento conceitual devido a determinadas mudanças de paradigmas quanto à formação profissional docente, levando ao abandono da categoria Trabalho e a ascensão das categorias Prática Reflexiva e Prática (FREITAS, 2003, p.1096) na maior parte dos estudos teóricos que se debruçavam sobre a análise da formação e trabalho docente. Para Lima (2007), esse abandono da categoria trabalho tem ligação com a ascensão da sociedade da informação, ou sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1999) (DRUCKER, 1999), ideologia que prega uma nova sociabilidade burguesa cuja prerrogativa essencial é reafirmar o fim do proletariado, na medida em que todas as pessoas podem ser possuidoras da nova forma de propriedade: o conhecimento, a informação. Para Siqueira (2005; 2006) os organismos internacionais procuram se utilizar das teses da “sociedade do conhecimento” (BANCO MUNDIAL, 2003) para dar uma nova aparência à Teoria do Capital Humano e através dela justificar o atrelamento do desenvolvimento econômico à necessidade de “reformular” a educação nos moldes do mercado, adaptando a mão-de-obra formada nos bancos escolares e universitários.

A comunidade acadêmica produziu uma ampla bibliografia sobre as reformas na formação docente, mas a maioria não se deteve nas implicações desta para o mundo do trabalho ou como a formação pode desenvolver trabalhadores dóceis diante dos processos de trabalho precário e flexibilizado. Visando disponibilizar um Estado da arte sobre a formação de professores no Brasil, os autores Marli André, Regina H.S. Simões, Janete M. Carvalho e Iria Brzezinski (1999)<sup>18</sup>, organizaram de 1992 até 1998, no GT Formação de Professores, e publicaram, em dezembro de 1999 um levantamento estatístico sobre as teses e dissertações apresentadas na ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação). Os temas mais estudados, segundo as autoras, foram: a formação inicial, onde a avaliação dos cursos de formação aparece em estudos específicos; a formação continuada, onde analisaram as propostas do governo ou das secretarias de educação, além de programas ou cursos de formação, processo de formação em serviço e questões de prática pedagógica. O que nos chamou atenção neste estado da arte foi a afirmação das autoras de que o tema identidade e profissionalização docente foram pouco explorados no conjunto das produções, somando

---

18

Para maiores aprofundamentos ver ANDRE, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M. e BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 1999, v. 20, n. 68, pp. 301-309. ISSN 0101-7330.

menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas. As autoras afirmam que dentre os assuntos abordados, apenas nos últimos anos da década de 1990 os aspectos relacionados às condições de trabalho docente e os movimentos de sindicalização e organização profissional passaram a ser apontados, mas apenas de forma tímida. Isso nos leva a concluir que a onda de reformas e modismos que assolou a formação, como afirmou Freitas (2003), ao reorientar as categorias prática e prática reflexiva, mudou os rumos da formação e do trabalho docente. Além disso, Freitas afirmou, à época, que:

“No campo da formação dos profissionais da educação, estamos vivenciando o que poderíamos configurar como o retorno às concepções tecnicistas e pragmáticas da década de 1970, agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego –qualificação profissional- para a qualificação do indivíduo (Kuenzer, 2003, p.22) – em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica (CNE, 2002) materializam esta concepção do ponto de vista da organização institucional e da estrutura curricular”. (FREITAS, 2003, p.1097)

Tratando-se de publicações a respeito de políticas para professores, os organismos internacionais têm se dedicado a produzir, principalmente do início do século XX, uma enxurrada de documentos que tratam ou se referem ao tema. Em 2005 a OCDE produziu e disponibilizou para a sociedade o documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, fruto de pesquisas e análises realizadas ao longo dos anos anteriores, do fim da década de 1990 até a referida data. Este documento sobre professores foi publicado no Brasil em 2006 pela editora Moderna. Dedicava-se a fazer uma síntese das propostas políticas da OCDE para a formação e o trabalho docente, na forma de coletânea de estudos realizados desde a década de 1990 nos países membros. No documento encontramos referência sobre o “novo tipo de professor”. Tal como o Banco Mundial (2003) determinou como seriam as “escolas eficazes”, a OCDE delineou as competências e a construção dos perfis para professores que deveriam atuar nessas escolas:

“Reconhece-se que os países devem ter declarações claras e concisas daquilo que os professores devem saber e ser capazes de fazer, e esses perfis docentes devem estar presentes em todos os sistemas escolares e de educação de professores. O perfil de competências do professor deve derivar dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem do estudante e deve prover padrões que abranjam toda a profissão, assim como uma compreensão compartilhada do que se considera uma docência de sucesso.

Os perfis docentes devem englobar um amplo conhecimento da disciplina a ser lecionada; habilidades pedagógicas; capacidade para trabalhar de maneira eficaz com uma ampla variedade de estudantes e colegas, contribuindo com a escola e com a profissão; e a capacidade para continuar seu desenvolvimento. O perfil poderia expressar níveis diferentes de desempenho adequado para professores iniciantes, professores experientes e amplamente apoiado pode ser um mecanismo poderoso para alinhar os elementos envolvidos no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e para fornecer um meio de avaliar se programas de desenvolvimento docente estão fazendo a diferença.” (OCDE, 2006, p.13)

Segundo a OCDE existe um amplo consenso de que muitos aspectos que se referem ao que denomina “qualidade do professor” não podem ser captados por indicadores como qualificações, experiência e testes de capacidade acadêmica. Os atributos docentes mais simples representariam razões para que alguns professores parecessem ser mais eficazes que os outros, e somente a utilização da estratégia de avaliação do trabalho docente, feita diretamente com professores e diretores de escolas, é que daria um suporte maior às idéias de “qualidade” no trabalho docente e na educação. Os professores “eficazes” poderiam ser facilmente identificados quando seu trabalho fosse analisado em cinco áreas consideradas amplas e propícias para o desenvolvimento profissional:

“1) Comportamento: a eficácia é evidenciada pelo comportamento do professor e pelos resultados de aprendizagem dos estudantes; 2) Cognição: professores como pessoas caracterizadas por atitudes inteligentes, atenciosas e conscientes, manifestadas em intenções, estratégias, decisões e reflexões; 3) Conteúdo: a natureza e a adequação do conhecimento que o professor detém sobre a essência do currículo desenvolvido; 4) Caráter: os professores atuam como agentes morais, dispendo de grande força moral e pedagógica; 5) Conhecimento dos professores sobre contextos culturais, sociais e políticos e sobre o ambiente de seus estudantes, além de sensibilidade para lidar com eles” (idem, p.105)

Entendemos que as idéias advindas da teoria da Sociedade Pós-capitalista, ou sociedade do conhecimento, elaboradas sob a tese de Peter Drucker<sup>19</sup> (1999) estão presentes nos textos que os organismos internacionais produziram da década de 1980 até hoje<sup>20</sup>, reforçaram não só a aprendizagem balizada nas competências, que tendem a serem traduzidas como “comportamentos desejados” pelos empregadores, mas também viabilizam consolidar a escola enquanto um aparelho privado de hegemonia apto a reproduzir as relações sociais vigentes e a manter a hegemonia burguesa na medida em que se reforça a idéia de que o

---

<sup>19</sup> As teses de Drucker serão tratadas no capítulo I

<sup>20</sup> A produção de documentos, assim como a interferência dos organismos internacionais na educação serão temáticas aprofundadas no capítulo II.

conhecimento foi concebido como a nova forma de capital que permitiria a ascensão econômica, social e cultural dos sujeitos, viabilizando a mobilidade de classe. Entendemos que estas teses se tornaram “naturalizadas e legitimadas” no Brasil por intelectuais orgânicos do capital, e que, o governo, em geral através de portarias, decretos, leis e diretrizes curriculares, as materializa e impõe à classe trabalhadora como um “norte” para a formação escolar e acadêmica. Para a OCDE (2006, p.14) “um dos principais desafios para os formuladores de políticas que enfrentam as demandas de uma sociedade do conhecimento é manter a qualidade docente e garantir que todos os professores continuem engajados em aprendizagem profissional continuada e eficaz”. Tal discurso possui bases nos discursos advindos da Teoria do Capital Humano, e foi modificado ao longo do tempo de acordo com a política vigente. O postulado principal da TCH vincula a educação ao desenvolvimento econômico (FRIGOTTO, 1989), assunto a ser abordado no capítulo I. Nesse contexto, o conhecimento seria um recurso econômico que cada sujeito optaria por desenvolver investindo na sua própria educação.

Segundo os organismos internacionais, seus relatórios, conferências e fóruns sobre educação, a formação de capital humano deve se dar ao longo da vida, de modo que o trabalhador perpetue seu processo educacional e de qualificação técnico-profissional ao longo da mesma, a fim de estar preparado para qualquer trabalho num “mundo sem emprego”, onde a forma de capital que ele poderá deter será o conhecimento. Segundo o documento da OCDE, intitulado “Capital Humano: como o seu conhecimento molda sua vida” (OCDE, *Human Capital: How what you know shapes your life*, 2007):

“A idéia de capital humano pode ser rastreada, pelo menos, desde a época da obra de Adam Smith, economista escocês do século XVIII. Mas, na verdade, foi no final dos anos 1950 e 1960 que essa idéia começou a emergir como um importante conceito econômico. Naquela época, economistas, como Theodore Schultz, começaram a utilizar a metáfora de “capital” – um renomado conceito das Ciências Econômicas – para explicar o papel da educação e da especialização na geração de prosperidade e crescimento econômico.

Esses economistas pretendiam que as pessoas investissem em educação e capacitação para armazenarem uma quantidade de competências e capacidades (um capital), que pudesse lhes dar retorno a longo prazo. Este investimento poderia também beneficiar as economias nacionais e ajudar a dinamizar o crescimento econômico. Sendo assim, simbolicamente, o capital humano é amplamente definido como algo que abrange uma mistura de talentos e habilidades individuais inatos, bem como as competências e as aprendizagens adquiridas pela educação e pela capacitação. (algumas vezes, inclui-se também a saúde). Talvez, seja válido observar que o mundo dos negócios, que adotou, ansiosamente, o conceito de capital humano, tende a defini-lo de modo mais estrito, considerando-o, sobretudo,

como as competências e os talentos numa força de trabalho, que estão diretamente vinculados ao sucesso de uma empresa ou indústria específica.” (OCDE, 2007. p.2)

Para a TCH, a produtividade do trabalhador se liga ao tempo de escolarização, fazendo desta uma forma de mobilidade social e econômica, ocultando, assim, as relações sociais de produção na sociedade capitalista ao transferir para a educação sistematizada a função de solucionar males sociais tais como fome, desemprego, miséria. Essa tese embasou as ações e publicações dos Estados e organismos internacionais na “década da educação”, 1990, reorientando as políticas educacionais em escala mundial (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2004; MAUÉS, 2003, 2004; SILVA JÚNIOR, 2002; SIQUEIRA, 2001, 2004; LEHER, 2005).

Procuramos analisar, nos limites de uma dissertação, através da revisão bibliográfica, a democratização da educação básica bem como da formação de professores para tentar compreender até que ponto a idéia de democratização na ótica burguesa vem a ser sinônimo de universalização da educação para todos, idéia defendida pelo Consenso de *Washington* (1989), pela Conferência de *Jomtien* (1990), também a Conferência de *Nova Delhi* (1993), o Relatório *Jaques Delors* (1993-1996), o Fórum de *Dakar* (2000) e o Processo de Bolonha (1998), organizados pelos organismos internacionais.

As “reformas” do Estado, impulsionadas na década de 1990, o auge das políticas neoliberais no Brasil, reorganizaram a política educacional (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004), e através dela reorientaram a formação da classe trabalhadora como um todo, sob a alegação de adaptação da força de trabalho às necessidades do mercado. A qualificação e certificação profissional, balizadas na pedagogia das competências – demanda orientada pelos organismos internacionais e empresários da indústria (MAUÉS, 2003) – foram reorientadas no paradigma das mudanças na base técnica do trabalho com o advento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC ou TICs). A educação, concebida como direito de todos, passou do sentido de universalização com igualdade (objeto de luta dos intelectuais da classe trabalhadora) para universalização com equidade, onde o acesso é a meta, mas a permanência no sistema é de responsabilidade dos indivíduos e não do Estado. Entendemos que tal mudança veio acirrando ainda mais o processo de dualidade estrutural do ensino, aprofundando as diferenças entre classes, conforme veremos a seguir.

O regime de acumulação, para existir dentro de um sistema, precisa fazer a correspondência entre a transformação das condições de produção e de reprodução dos assalariados, ao mesmo tempo viabilizar as formas de disciplinamento da força de trabalho para adequá-la às necessidades do sistema produtivo, pois o capital também se valoriza por

intermédio, também, dos processos pedagógicos. A divisão técnica do trabalho, a formação escolar e a qualificação profissional são demandas impostas pela divisão internacional do trabalho. Segundo Kuenzer (1996), a relação entre o trabalho e a educação no regime de acumulação flexível (HARVEY, 2004) pós anos de 1970 o qual culminou com o processo de globalização e internacionalização do capital (CHESNAIS, 1996), ao mesmo tempo em que inclui uma parcela da força de trabalho qualificada e certificada, exclui a maioria ao longo do processo de escolarização. Seja pela necessidade que se impõe do trabalhador reproduzir sua vida (seu sustento), seja pelo ensino dual, o qual destina às frações da classe trabalhadora mais pauperizadas uma educação precária, com processos pedagógicos que levam a uma certificação precária também.

Diante disso, qual a tarefa destinada aos países capitalistas dependentes? Qual a margem da população que terá acesso à ciência, à tecnologia, às artes, à diversidade cultural existente? Qual o papel reservado pelos organismos internacionais para a escola e do professor diante das demandas do capital? Nosso objetivo, quanto ao tema, foi demonstrar como a demanda por democratização e universalização da educação básica foi “reorientada” na ótica do capital representado pelos organismos internacionais, afetando diretamente o professor e a escola pública. À educação sistematizada, para a OCDE e demais organismos, cabe “produzir” capital humano para o núcleo duro da produção, onde o indivíduo tem boas condições de trabalho, benefícios e oportunidades de qualificação permanente, compondo uma minoria que possui estabilidade no emprego dado o acesso e atualização à formação de base científico-tecnológica, garantindo assim capacidade de adaptação às novas exigências do trabalho. Mas, para o grupo periférico, composto por trabalhadores sujeitos à trabalhos precários (por não deterem, na linguagem do capital, as competências necessárias para manter sua empregabilidade), resta as mais variadas formas de trabalhos temporários, sub-contratações e desemprego; justificados, na linguagem do mercado e dos capitalistas, pela baixa qualificação decorrente do processo de escolarização ineficiente.

Uma das contradições do sistema capitalista, quanto à educação, está em fazer desta um campo de exploração onde a escola tem o dever de formar e qualificar mão-de-obra e ao mesmo tempo operacionalizar, através da dualidade estrutural do ensino, a exclusão da maioria dos trabalhadores tornando-os desqualificados. O cinismo ideológico está em naturalizar uma formação flexível, em meio ao senso comum, indicando que a quantidade de certificação profissional, adquirida das mais variadas formas, proporcionará ao trabalhador a qualificação necessária para ser desejado pelo mercado e atender às demandas do posto de trabalho que este poderia vir a ocupar. É desta forma que o regime de acumulação flexível



nega a dualidade estrutural do ensino, mas ao mesmo tempo opera formas de mantê-la. Exige, para uns poucos, um alto nível de domínio do trabalho intelectual e ao mesmo tempo produz, por intermédio de instituições de ensino, uma massa gigantesca de trabalhadores que dominam especificamente parte dos saberes tácitos, oriundos não só de um processo de escolarização minimizado, mas do contato precário com a ciência, a técnica, a tecnologia e assim por diante.

A formação precária dos alunos (formação escolar) tem sido atribuída à “insuficiência” da formação profissional dos professores, e para avaliar as conseqüências de tal fracasso, alguns programas de monitoramento, visando comparações internacionais, estão em andamento como mencionado no documento “Panorama da Educação 2008” (*Education at a glance 2008*):

“A OCDE irá prosseguir o desenvolvimento de uma política vigorosa de comparações internacionais relevantes, não apenas nas áreas onde tal é atualmente possível, mas igualmente naquelas onde ainda é necessário um investimento considerável em termos de trabalho conceptual. O lançamento do Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) da OCDE, que representa um considerável passo em frente tanto em termos conceptuais como metodológicos, o desenvolvimento continuado do Programa Internacional para Avaliação do Aluno (PISA) da OCDE e a sua extensão através do Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC) da OCDE, bem como o trabalho inicial na exploração da avaliação dos resultados do ensino superior (AHELO) serão importantes avanços para este objetivo” (OCDE, 2008, p.8)

Chamamos atenção para a Pesquisa TALIS, que está em andamento no Brasil por intermédio do INEP, cujos resultados foram divulgados em 2009, apontando o perfil do professores e diretores brasileiros. A pesquisa TALIS faz parte dos Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), criado com o objetivo de aprimorar os sistemas de coleta de dados dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômica (OCDE).

“Professores e diretores de escola oferecerão contribuições quanto a participação em desenvolvimento profissional; suas crenças e práticas de ensino, a apreciação do trabalho dos professores, o feedback (retorno) e o reconhecimento sobre seu trabalho; assim como várias outras questões acerca de liderança e gestão escolar e infra-estrutura da escola. Os indicadores produzidos pelo Ines também são utilizados pelos países que integram o programa para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas nacionais.” (INEP, 2008, disponível em <http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/TALIS/oquee.htm>> acesso 10/09/08)

A Pesquisa Talis no Brasil procurou analisar em quatrocentas escolas<sup>21</sup>, escolhidas pelo INEP, no ano de 2006, “A *avaliação do trabalho dos professores nas escolas, a forma e a natureza do retorno que eles receberam, assim como o uso dos resultados desses processos para prover benefícios e o desenvolvimento profissional dos professores*” (idem, *grifos nossos*). E, ainda segundo o texto, procurou analisar “*Como diferentes formas de avaliação de professores influenciam a sua prática de ensino, crenças e atitudes*” (idem, *grifos nossos*) durante o processo de formação inicial e profissionalização. O sucesso ou fracasso da educação, a imagem e a credibilidade da escola e do trabalho docente, segundo a OCDE, precisam ser revistas através de políticas de incentivo à retenção de profissionais “eficazes” dentro da escola. A avaliação do aluno seria, então, o atestado da competência profissional dos docentes.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), a construção da imagem do professor como um não – profissional teve em vista criar condições para instaurar a culpabilização pelas mazelas que atingiram o sistema público de ensino, decorrentes da reprodução do capital pela área da educação, prioritariamente, a nosso ver, através da avaliação comportamental, ou seja, da disciplinação do trabalhador. À categoria docente, enquanto fração da classe trabalhadora foi imposto o projeto burguês de reforma educacional no Brasil, cujo estopim foi as mudanças curriculares. “As diretrizes curriculares, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, se articulam, pois, de uma parte, à centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental e, de outra, àquelas competências que assegurariam a empregabilidade, tanto de professores quanto de alunos” (idem, p.98-99). Diante de tal justificativa, a prerrogativa das mudanças curriculares foi de concentrar esforços para uma formação prática, útil, ensinando o que o mercado considera

---

<sup>21</sup> Após a divulgação dos resultados da OCDE em junho de 2009, o INEP reformulou as informações contidas no site e retirou o número exato de escolas, não divulgando qualquer nota sobre a quantidade ou o nome das escolas participantes. O nome das escolas continua em sigilo até hoje. As nossas informações são do último acesso ao site no dia 10/09/2008, quando o texto original informava o número de escolas. O novo texto do INEP diz o seguinte: “Embora não pertença à OCDE, o Brasil integra o projeto desde 2006, juntamente com outros países associados. O INEP é o coordenador nacional da pesquisa no Brasil. O Instituto encaminhou a todas as escolas da amostra, um ofício, em que informa a respeito da participação do Brasil na Pesquisa Talis e da inclusão da respectiva escola na amostra. No mesmo ofício, constam informações sobre os questionários e o período de aplicação da pesquisa. As respectivas Secretarias de Educação também foram oficializadas. O INEP está responsável pela confirmação da participação das escolas. *A aplicação da pesquisa, durante o mês de novembro de 2007, será feita por uma instituição a ser contratada pelo INEP, por processo licitatório. A análise dos dados internacionais permitirá que os países participantes identifiquem desafios similares e aprendam a partir da troca de experiências relacionadas às diferentes políticas públicas adotadas.*” (INEP, 2009, disponível em <<http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/TALIS/participacaoobrasil.htm>> acesso em junho de 2009)

significativo e aplicável. Ou seja, o objetivo foi formar cidadãos produtivos (CIAVATTA, 2006). A demanda por profissionalização docente, tratada no tema da produtividade que se espera do novo cidadão, foi discutida por alguns pesquisadores tais como: Moraes, Shiroma, Evangelista (2003), Shiroma (2004), Tumolo e Fontana (2008). A profissionalização<sup>22</sup> é um termo que vem sendo usado para “designar o processo pelo qual uma semiprofissão vai gradualmente agregando os critérios que constituem uma profissão” (SHIROMA, 2003, p.65). O termo possui dois elementos estruturantes, que são:

“[...] aquisição de certos aspectos institucionais e a conquista do status de profissão por meio do reforço das fronteiras que as distinguem das demais ocupações, aumentando as credenciais requeridas por para exercê-la; o outro elemento é a melhoria da qualidade dos serviços fornecidos por meio do aprimoramento das habilidades e conhecimentos dos praticantes ( HOYLE e JOHN, 1995, apud SHIROMA, 2003, p.16)

A profissionalização, na concepção do capital, demonstra uma contradição básica: propor uma qualificação profissional desqualificante. Seja como for, a prerrogativa é a manutenção da dualidade estrutural do ensino, onde a profissionalização proposta pelo capital tende à desprofissionalização e à desqualificação do trabalhador docente, inclusive quando trata das exigências de qualificações para o ingresso na profissão ou se mantém uma formação aligeirada (SHIROMA, 2003, p. 65).

A referida autora afirma que nos documentos brasileiros sobre as reformas educacionais dos anos de 1990, o conceito de profissionalização foi recontextualizado e reconfigurado, havendo o abandono do modelo profissional que atendia as aspirações de natureza pública. A profissionalização funcionava como artifício para proclamar a independência do professor enquanto especialista. Logo, a política nacional de profissionalização docente, no Brasil, na década de 1990 acarretou sérias conseqüências para a educação pública. A ideologia do profissionalismo teve por objetivo obscurecer a situação real de trabalho e ao mesmo tempo assegurar que os trabalhadores internalizassem a disciplina (idem, p.67-69).

Dada tal realidade ao longo da história dos anos de 1980/1990 até os dias atuais, entendemos que a educação se constitui como campo de disputa onde, faz-se necessário apreender as estratégias da burguesia para reafirmar e manter o domínio econômico, cultural

---

<sup>22</sup> Para maior aprofundamento teórico ver “O eufemismo da profissionalização” (SHIROMA, p. 61-79, apud MORAES, 2003)

e ideológico sobre a massa trabalhadora. Sendo assim, a formação do professor, apesar de não ser o centro da questão desta dissertação, é a parte que compõe o fenômeno da cooperação técnica entre o Brasil e a OCDE. Desta forma, procuraremos revelar a busca do capital pelo lucro (con)formando professores para que estes formem um exército pedagógico de reserva (SHIROMA, 2004). Justificamos que o uso desta expressão, *(con)formação à ordem*, é o início da busca por construir uma análise inicial que nos permita entender, nesta pesquisa, a proposta da OCDE e do governo brasileiro sobre políticas para docentes, as quais se voltariam, a nosso ver, à promoção do trabalho estranhado e a subsunção real e formal máxima do trabalho ao capital (FRIGOTTO, 1989, MIRANDA, 2005, BRAVERMAN, 1987). Consideramos que a (con)formação à ordem burguesa poderia vir a ser uma categoria criada para conter os conceitos de disciplinação da força de trabalho (HARVEY, 2004), (con)formação (SHIROMA, 2003), nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2002) e estratégias de contra-revolução preventiva (FERNANDES, 1979) que o capital utilizaria para formar professores capazes de mediar a cidadania produtiva (CIAVATTA, 2006) consumindo a educação como mercadoria e ao mesmo tempo ajudando o capital a produzir sua naturalização como tal.

Harvey (2004, p.119) afirmou que o regime de acumulação flexível necessita desenvolver um processo que promova “*uma disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital*” sob a pena deste não se perpetuar. O autor se refere, então, ao processo de *disciplinação da força de trabalho* como uma questão complicada que:

“[...] envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que tem de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local e nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação em massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. Também aqui o “modo de regulação” se torna uma maneira útil de conceituar o tratamento dado aos problemas da organização da força de trabalho para propósitos de acumulação do capital em épocas e lugares particulares.” (idem, 2002, p.119)

Entendemos que o conceito de disciplinação da força de trabalho se refere à uma formação propensa à desintelectualização e despolitização (SHIROMA, MORAES,

EVANGELISTA, idem), que para Lima (2007) é um processo de “repolitização” dos trabalhadores. O objetivo é conformar (idem) o trabalhador, ou melhor, reforçar a alienação<sup>23</sup> diante do trabalho precário e flexibilizado, naturalizando um estado político de inevitabilidade da reprodução dos projetos hegemônicos burgueses (NEVES, 2002) com vistas à manutenção da ordem do capital. Buscamos o entendimento deste projeto, que teria por objetivo promover a contra-revolução preventiva, a fim de impedir toda e qualquer estratégia, da maior categoria do funcionalismo público, os docentes, no sentido de uma revolução por dentro da ou contra a ordem (FERNANDES, 1979) instaurada com as estratégias de intervenção dos Organismos Internacionais.

Dentre as estratégias, destacamos a dissolução dos sindicatos para criação de Conselhos de Professores e a flexibilização do trabalho levada aos limites extremos que acirram, incontrolavelmente, a precarização deste. Na práxis política do governo durante a “década da educação” e nos dias atuais, com Lula da Silva na presidência, esta pesquisa procura tratar do controle e da subordinação do trabalhador docente, a nosso ver articulada à política de avaliação que a OCDE conduz ao lado de outros organismos. Por tal motivo, como pano de fundo, nos remeteremos à questão da formação docente sobre o discurso ideológico do capital acerca da necessidade de manutenção da qualidade na educação através da qualificação do professor.

### 1.1.3 A interferência da OCDE na formação e no trabalho dos professores da educação básica: O fenômeno e seu problema epistemológico

A questão primordial desta dissertação está inserida no contexto das relações estabelecidas entre a política de avaliação dos sistemas de ensino e trabalho docente e a implementação das “reformas” do Estado, ou melhor, das contra-reformas (LIMA, 2007), fomentadas pela interferência dos organismos multilaterais na educação e, em especial, na formação de professores (MAUÉS, 2003, 2004). O resultado tem sido a ampliação do estado de precarização e acirramento do processo de flexibilização do trabalho.

Primeiramente, nos dedicamos a verificar o sentido de “reforma” para a burguesia e a classe trabalhadora, mas já no capítulo I buscamos especificar como a idéia de “reforma”,

---

<sup>23</sup>

Ver BOTTOMORE. Dicionário marxista. Jorge Zahar Editor, p.5, 1970

utilizada pela maioria dos autores marxistas, na verdade deve ser concebida com estratégia de contra-reforma no Estado e na educação (LIMA, 2007). Priorizamos o debate acerca da cooperação a assistência técnica entre o governo e os organismos internacionais para manutenção de uma dependência que vai além do caráter econômico porque é, também, política e, sobretudo cultural. Sendo assim, a diluição das fronteiras entre burguesia nacional e internacional, é um movimento de coalizão, onde as diversas frações burguesas estão unidas sob uma mesma bandeira: defender a ordem do capital para sua reprodução e obtenção de lucro. Logo, procuram organizar acordos via padrão compósito de hegemonia (FERNANDES, 2006) onde tais frações, mesmo em disputa por poder e lucro, se compõem e recompõem em pactos de dominação que procuram impedir reformas políticas, por dentro da ordem, com vistas uma revolução contra a ordem do capital, a favor da classe trabalhadora.

Tais frações formam uma classe para si e assim conseguem obter a hegemonia (IANNI & FERNANDES, 1988), ou seja, têm a capacidade, enquanto bloco social, de se manter unificado através de ações e intervenções no campo ideológico, cultural e moral, procurando dirigir, solucionar problemas sociais e manter articuladas as forças heterogêneas que compõem o bloco social (RUMMERT, 2007). Dada a crise econômica e política, a burguesia enquanto classe vivencia, atualmente, mais uma crise hegemônica. Para sobreviver, o capital procura, através do aparelho de Estado, sustentar sua dominação. Dominação esta que pode se dar, segundo Florestan Fernandes (1981), à quente, sob coerção onde a lei é mantida nem que seja sobre pressão ou imposição da força militar ou institucional como na ditadura, ou à frio, através de estratégias de persuasão e cooptação da classe trabalhadora, para manutenção do consenso. Esse fenômeno de cooptação foi analisado por Florestan como padrão compósito de hegemonia, que perpetua o capitalismo dependente e as estratégias de contra-revolução. Utilizando instrumentos coercitivos tais como avaliação atrelada ao financiamento da educação via Estado e a atuação da sociedade civil através de ONGs e Fundações, a burguesia mescla ações contra-revolucionárias para estabelecer o pilar da hegemonia, a manutenção do consenso através do convencimento da população sob os benefícios das políticas focalizadas.

Na particularidade deste projeto de pesquisa, entendemos que busca do consenso tem se dado pelo discurso de manutenção da qualidade na educação combinando estratégias de persuasão para cooptação da categoria docente ao projeto de “qualificação profissional” balizada nas teses de desqualificação e requalificação do trabalhador que estariam encobertas na lógica de utilização da avaliação dos sistemas de ensino. A escola, os meios de comunicação em massa e o principalmente o INEP, vêm fazendo com que essas organizações

culturais governamentais (GRAMSCI apud RUMMERT, 2007) coloquem a ideologia dominante em movimento, manipulando a opinião pública.

Outra hipótese é que, o processo de contra-revolução utiliza a estratégia da *avaliação do trabalhador docente* enquanto instrumento social de controle da categoria e atualmente procura “naturalizar” esta lógica através da divulgação dos resultados através de aparelhos privados de hegemonia como o INEP. Esta tem demonstrado ser a forma mais rápida e eficaz de subordiná-lo, além de desarticular a classe por dentro da sua própria ordem, fazendo com que os sindicatos se enfraqueçam e que cada professor passe a se orientar na ótica “produtivista” da educação concebida enquanto mercadoria.

Por tal motivo, alegamos que a totalidade que estrutura a problemática acima abrange as tensões e a lógica presente numa estrutura que pode ser racionalizada. Isso nos permitirá entender de que forma os discursos do governo e dos organismos internacionais constroem uma retórica sobre desenvolvimento econômico auto-sustentável num país como o nosso, de capitalismo dependente, e atrelam o sucesso ou fracasso desse plano à Educação, em especial, ao professor. Para abordar esse assunto, procuraremos entender como é velada a inserção subordinada do Brasil na divisão internacional do trabalho, tendo como horizonte desvelar o interesse direto dos países que compõem a OCDE em abrir novas fontes de exploração do capital na área da educação superior, onde se formam os professores da educação básica.

Através da categoria particularidade, onde o objeto é compreendido de forma específica quanto às finalidades, funções e ações, afirmamos que a escolha do organismo internacional OCDE se deu porque se considerou que este se destacava com a proposta de diminuição de gastos do Estado via regulação e controle da maior categoria do funcionalismo público: os professores. Isso foi feito através da produção de documentos específicos, nos quais o Brasil aparece como exemplo de país que vem operando reformas importantes para chegar ao patamar de país desenvolvido. Assim sendo, trataremos de demonstrar como a teoria do capital humano tem servido de base para compor essa retórica tão particular da OCDE.

Essa dissertação irá analisar as propostas da OCDE para reformas no Estado e na educação, as quais objetivam remodelar a oferta de formação inicial e continuada para professores com a finalidade de torná-los “eficazes”, ou seja, o objetivo da OCDE é remodelar a formação para adaptar o trabalho docente às novas demandas do capital na nova “sociedade do conhecimento” (DRUCKER, 1993). Valendo-nos do método da economia política, buscaremos entender como o processo de (con)formação viabilizaria a disciplinação

da força de trabalho e propiciaria a reprodução do capital representado pelos organismos internacionais. Explicitaremos, então, os interesses comuns entre o governo brasileiro e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) numa cooperação técnica para desenvolver estratégias de disseminar um pensamento único, uma cultura cívica burguesa (NEVES, 2005), voltada para subsumir a formação e o trabalho dos professores das escolas públicas.

Nessa ótica, nos utilizamos da categoria contradição para analisar o discurso do bloco histórico (NEVES, 2005) no poder sobre a lógica da avaliação na educação como meio de propiciar a qualificação do trabalhador e assim lhe proporcionar melhores condições de trabalho e de vida. No campo de disputa entre capital e trabalho, no terreno da luta de classes, a demanda por “universalização da educação básica” da qual depende a qualificação dos professores esconde nada mais nada menos que uma inclusão–excludente e uma exclusão–includente (KUENZER, 2002).

Para ampliar essa compreensão, algumas mediações no processo precisaram ser observadas para desvelar o que o INEP não revela sobre o acordo de cooperação técnica entre Brasil e OCDE. Desde 1989, o Brasil, via INEP possui acordos de assistência técnica na área da educação e formação de professores (assunto a ser abordado em profundidade no capítulo IV). Essa práxis política, com o passar dos anos, sofreu uma transformação. De assistência técnica o Brasil passou a estabelecer uma relação bilateral de cooperação visando atender todos os interesses burgueses contidos nas relações intra-classe e entre - classes, diluindo cada vez mais a fronteira entre o público e o privado, o nacional e o internacional.

Existem três questões fundamentais que este trabalho de dissertação se prontifica a responder. Primeiro: a retórica meritocrática de formação, retenção e desenvolvimento de professores eficazes, proposta pela OCDE, via aquisição de competências, procura utilizar a tese de desqualificação tendencial do trabalho para propor parâmetros de formação profissional e requalificação requeridos pelo capital. Ao mesmo tempo viabiliza a manutenção da dualidade estrutural do ensino na formação de professores. Segundo, a participação do Brasil no PISA e no Panorama da Educação 2007 foi um meio de legitimar a lógica da avaliação restrita para reafirmar o fracasso da educação pública culpabilizando, prioritariamente, a formação do professor. Terceiro, a portaria 1403/2003 que criou o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, no nosso entendimento, foi uma estratégia de coalizão entre o governo e a burguesia na busca por subordinação da categoria. Hoje, essa subordinação vem se aprofundando com a criação do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2008), decreto presidencial sob a



forma do Projeto de Lei 7.569. Além do INEP como “órgão fiscalizador” da educação, a coordenação da “Nova Capes” ou Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, também visa construir um sistema de avaliação do trabalho docente que integre estados, municípios e a esfera federal. O PL 7.569, que foi votado no Congresso dia 22 de dezembro de 2008, deu plenos poderes à Capes, dentre eles, a assunção do movimento em prol da qualificação dos professores da Educação Básica com prioridade para a modalidade Ensino à Distância; atual objeto de desejo da OCDE e do capital que busca expansão nesta área.

“§ 2º No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com Estados, Municípios e Distrito Federal, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, utilizando especialmente recursos e tecnologias de educação a distância.”(<[http://www.abdir.com.br/pj\\_lei/pl\\_abdir\\_14\\_12\\_2.doc](http://www.abdir.com.br/pj_lei/pl_abdir_14_12_2.doc)>, último acesso em 19/11/2008)

Foi indispensável para esta dissertação o uso do método de análise elaborado por Marx e Engels. O método materialista histórico nos auxiliou a compreender a dialética do caráter da educação, apreendendo aspectos do real através de categorias que puderam expressar um sistema de relações sociais complexas que permitam a reprodução ideológica, econômica e cultural de caráter hegemônico a ser analisado a partir do fenômeno (KOSIK, 1976). No caso, a cooperação técnica entre a OCDE e o INEP na área da educação. Buscamos destruir a pseudoconcreticidade deste fenômeno que se manifesta no cotidiano dos professores, como algo natural, através da avaliação dos sistemas de ensino e do seu desempenho enquanto docente. Karel Kosik afirmou que:

“o fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas por certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta no fenômeno” (1976, p.15)

Observando a precarização do trabalho docente e as novas formas de flexibilização ao qual está submetido, apontar algumas questões que podem vir a mediar a apreensão da manifestação da essência no fenômeno observado. Por que será que a OCDE, um organismo internacional voltado para o desenvolvimento econômico buscou estabelecer uma cooperação

com o Brasil na área da educação? Por que este organismo criou um departamento de educação e procurou legitimar, desde 1989 sua ótica educacional avaliando os sistemas de ensino em âmbito mundial? Por que a OCDE, em 2005, publicou um documento que objetivava orientar os gestores educacionais a formarem e selecionarem o que a mesma define como “professores eficazes”? Por que a OCDE, em parceria com o INEP, está desenvolvendo a Pesquisa Talis nas escolas brasileiras, focando o trabalhador docente? Até que ponto a lógica da formação de professores orientada pela OCDE foi absorvida e/ou incorporada pelo governo brasileiro? Qual é o órgão que faz a mediação entre as orientações da OCDE e o MEC? Qual a ligação entre a avaliação dos sistemas de ensino por provas padronizadas para alunos e o discurso sobre a educação ser a alavanca do crescimento econômico? Por quais motivos o governo brasileiro, através da Capes e da Universidade Aberta do Brasil busca consolidar o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores como sugeriu a OCDE e outros organismos? Por que este sistema agora se transformou no Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério? Por que algumas redes de ensino já estão realizando a avaliação do trabalhador docente e nela exigindo quesitos como competências e certificação profissional anual, além de centrarem os tópicos avaliativos em questões comportamentais? Essas e demais questões serão abordadas ao longo da dissertação.

Enfim, para observarmos o fenômeno da cooperação técnica entre o Brasil e a OCDE através do INEP foi necessário construir uma síntese sobre algumas problemáticas da relação trabalho e educação, retomando conceitos, categorias de análise e idéias marxianas. É esta síntese, a ser realizada nas próximas sessões deste capítulo, que nos permitirá uma análise sólida do objeto no capítulo III.

## 1.2 O processo de trabalho e o trabalho docente na ótica dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora

O trabalho, pensado enquanto idéia, conceito e categoria de análise, desde o século XVIII vem sendo regulado pelas relações sociais capitalistas que é um modo de produção social da vida humana estruturado em contraposição ao modo de produção feudal, caracterizado pela acumulação de capital como consequência da detenção, por parte de um determinado grupo, os burgueses, da propriedade privada dos meios e instrumentos de

produção (FRIGOTTO, 2002, p.16). A abolição da escravidão, neste contexto, foi uma necessidade porque, para este sistema, os trabalhadores necessitam ser duplamente livres: não proprietários dos meios e instrumentos de produção, nem proprietários de capital. Nessa relação se construíram duas classes fundamentais: os proprietários e os não-proprietários, ou seja, os trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho em troca de dinheiro para consumir a produção de outrem (e a sua muitas vezes) para sobreviver. É do surgimento do trabalho assalariado que se origina o trabalho/emprego<sup>24</sup>. O que antes era um valor de uso, a propriedade e o trabalho, a ciência e a tecnologia, no sistema capitalista, transformam-se em valores de troca, cuja finalidade, no sistema capitalista, é gerar lucro e mais capital a ser acumulado, através da produção de tudo que tenha valor de uso, valor de troca e um valor a mais; tudo que possa ser transformado em mercadoria. Os trabalhadores tornam-se, eles mesmos, uma mercadoria especial capaz de incorporar um valor/trabalho às mercadorias produzidas coletivamente.

O trabalho, enquanto atividade que resulta do dispêndio de energias físicas e mentais orientadas a um determinado fim que é a produção de bens materiais e imateriais, é o que permite a reprodução da vida humana na esfera social e individual. Marx (1984) criticou a economia clássica apontando que o trabalho, dentro das relações econômicas capitalistas se manifesta na força de trabalho gerada no processo de produção onde, sob a forma de mercadoria, o capitalista expropria também, a parte que é do trabalhador e gera a acumulação de capital. Isso se dá na esfera da produção, onde o trabalhador vende sua força de trabalho para garantir a subsistência. Entendemos que o investimento do capitalista na produção de novas tecnologias, desde a época da manufatura, nada mais foi que seu esforço em subordinar o trabalhador a uma maior expropriação do seu saber sobre o trabalho e da energia que este empregou no processo. Portanto, a força de trabalho passou a ser, no modo de produção capitalista, uma mercadoria a ser comprada e vendida, mas que possuía uma peculiaridade especial: é a única mercadoria que produz *valor*, pois incorpora o tempo de trabalho do trabalhador no produto durante o processo de produção. Logo, o *valor* “é medido pelo

---

<sup>24</sup> Entendemos que empregados são trabalhadores que participam diretamente da produção empregando sua força de trabalho no interior do processo e executando trabalho produtivo (MARX, 1978). Os empregadores são os detentores dos meios de produção ou objetos de trabalho que compram e vendem matéria prima além de fabricar produtos que serão transformados em mercadorias a serem vendidas para render-lhes lucro. Empregadores também são os detentores dos meios de trabalho tais como instrumentos, máquinas, edifícios. O capitalista, é aquele que possui dinheiro para comprar a força de trabalho de outrem, além dos meios de produção e de trabalho, e, como um empregador, se apropria do trabalho excedente contido na produção de mercadorias. Nem todo empregador é capitalista na medida em que seus funcionários podem executar serviços e, estes, por sua vez, são considerados por Marx (idem) como um trabalho improdutivo.

TEMPO DE TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO, e este é sempre, conceitualmente, uma medida precisa, mas que só pode aparecer como a razão de troca entre a mercadoria em questão, e a mercadoria dinheiro em cada troca específica” (BOTTOMORE, 1970, p.386) e tem a ver com o tempo de trabalho necessário à produção de qualquer valor de uso, sob as condições de produção normais em uma determinada sociedade.

O trabalho socialmente necessário diz respeito ao tempo de reprodução necessário para a manutenção da vida do trabalhador, que, explorado em todos os seus limites pelo capital (vende suas férias, faz hora extra, aceita a redução da jornada de trabalho com intensificação das tarefas), produz trabalho maior do que o socialmente necessário para sua própria sobrevivência, sem, no entanto, receber por isso. Esse tempo incorporado e apropriado pelo capital faz com que a mercadoria possua um duplo caráter: ela contenha trabalho concreto e trabalho abstrato<sup>25</sup>. O trabalho assalariado se baseia na exploração e a alienação do trabalhador, fatores que permitem a acumulação de capital pela burguesia:

“Alienar é uma palavra que vem do latim e significa *transferir a outrem o seu direito de propriedade*. A existência de proprietários particulares dos meios e instrumentos de produção de um lado, e de milhões de pessoas que apenas possuem sua força de trabalho para vender, de outro, produz a situação que permite a exploração e superexploração dos trabalhadores. O trabalhador é alienado ou perde o controle sobre o produto do seu trabalho (que não lhe pertence) e do processo de produção. Transforma-se em mercadoria a força de trabalho. Esse processo de *alienação* com que o salário que o trabalhador recebe no fim do dia, da semana, ou do mês, represente apenas parte do tempo pago pelo que ele produziu de bens ou serviços; a outra parte fica com quem empregou o trabalhador. Parte do seu esforço, que tem como resultado mercadorias ou serviços, é, então, alienada. Ou seja, é apropriada pelo empregador. O que mascara esta exploração é a sua legalização pelo contrato de trabalho”. (FRIGOTTO, 2002, p.16-17)

Para o autor, o contrato de trabalho é uma legalização da desigualdade ou uma exploração legalizada cujo grau de exploração varia de país para país ou região, também sofrendo reflexos da organização coletiva dos trabalhadores na luta por leis que lhes garantam direitos. A classe trabalhadora, marcada pelo desemprego estrutural, pelo aumento da exploração e pela perda dos direitos conquistados vem sendo cada vez mais sucateada pela

---

25

O trabalho concreto diz respeito à utilidade da mercadoria, ou valor de uso, o que dá a dimensão qualitativa ao trabalho. O trabalho abstrato “corresponde ao valor de troca da mercadoria, não considerando as variações das características particulares dos diversos ofícios que produzem cada bem ou serviço. O conceito de trabalho abstrato alude ao dispêndio da força humana, independente das múltiplas formas em que seja empregada” (CATTANI & HOLZMANN, 2006, p.320, apud LIEDKE, idem). É essa qualidade concernente ao trabalho abstrato que cria o valor das mercadorias.

flexibilização do trabalho e todas as formas de precarização deste. Afundado até o nível de mercadoria, o trabalhador não se reconhece nos outros trabalhadores, enfrentando dificuldades para engajar-se na luta de classes, a pesar de, ao mesmo tempo, reconhecer a necessidade desta.

Quanto às relações de trabalho, Marx (1984) faz a diferenciação entre as noções de trabalho, de força de trabalho e trabalhador, afirmando que o capitalista no mercado de trabalho, compra a força de trabalho ou a capacidade de trabalho, mas não compra o trabalho a ser realizado. O trabalhador não é a mercadoria, mas a capacidade de trabalho do ser humano sim.

A quantidade de trabalho a ser apropriada pelo capitalista é lucrativa dependendo do modo de organização do processo de trabalho e neste, das formas de cooperação entre os trabalhadores de modo a minimizar qualquer forma de resistência ou subversão. Para Marx (1984) havia uma inter-relação entre os requisitos psíquicos e físicos do trabalho que residiria a base da cooperação, da construção dos acordos inter-subjetivos e isso permitiria a fabricação de consenso, necessária à viabilização do processo de trabalho. Nessa inter-relação é importante para o capitalista obter um trabalhador disciplinado e conformado, atividade que vem sendo mediada pela educação escolar e pela maioria dos professores na manutenção do processo hegemônico burguês.

“Marx e Engels entenderam que a ênfase nos aspectos físicos e utilitários do trabalho humano, enquanto atividade econômica, separada de outras dimensões da vida social e individual, como a religiosidade, a organização familiar, a política e a sexualidade, é constitutiva da hegemonia cultural burguesa. O trabalho foi incorporado à ideologia burguesa como categoria universal e fundadora de toda a vida social independente de seu contexto histórico, como atividade natural de produção e troca de valores de uso, necessária à reprodução material da vida em sociedade” (LIEDKE, 2006, apud CATTANI & HOLZMANN, 2006, p.320).

A hegemonia cultural burguesa se constrói no “homem massa” (GRAMSCI, 1999, apud RUMMERT, 2007, p.15), ou seja, o homem que sofre trabalho estranhado, alienado, não possuindo consciência crítica sobre suas próprias ações, portanto, não avaliando criticamente sua forma de participação no processo histórico (idem). O “homem massa”, segundo Rummert, pensa de modo desagregado e assistemático e na sua concepção de mundo predominam idéias, valores e concepções impostas pela classe que está no poder (a

burguesia), o que o impede de agir de modo crítico e coerente<sup>26</sup>. Caso assim o fizesse, passaria a ser um homem consciente, “que conhece a si mesmo e identifica a importância de seus atos nos rumos do processo histórico da sociedade à qual pertence , sendo, por isso, capaz de criticar sua concepção de mundo e ação” (idem, p.16). Esse sujeito é o homem “coletivo” (GRAMSCI, 1999, apud RUMMERT, 2007, p.16) capaz de participar ativamente na produção da história sem aceitar passivamente imposições à sua personalidade, ao seu comportamento e assim por diante.

Essas duas dimensões humanas, a formação da consciência individual e coletiva no processo de produção da história, são entrecortadas pela educação que o ser recebe, seja pela escola ou não. Segundo Ciavatta:

“Não é uma tarefa simples pensar em pessoas educadas para serem emancipadas diante da dupla dominação em que nos movemos: a da sociedade de mercado e sua nova linguagem e a dominação historicamente construída em torno do conceito de cidadão no Brasil. Diferentes autores chamam atenção para o fato de que as mudanças societárias que vivemos a partir das últimas décadas do século XX trazem, de forma insistente, um conjunto de vocábulos ou noções que, no entender de Bourdieu e Wacquant (2000), constituem uma espécie de “nova língua”. Estes autores fazem uma síntese ampla desta nova vulgata no contexto da nova (des)ordem mundial decorrente da mundialização do capital, da ideologia neoliberal e do pós-modernismo. Segundo os autores, “Em todos os países avançados patrões, altos funcionários internacionais, intelectuais de projeção na mídia e jornalistas de primeiro escalão se puseram de acordo em falar uma estranha *novlangue*” (op.cit., p. 1) [...] repetida à exaustão pelos meios de comunicação: globalização, flexibilidade, governabilidade, empregabilidade, *underclass* e exclusão, nova economia, tolerância zero, comunitarismo, multiculturalismo, etnicidade, identidade, fragmentação etc. Mas estão ausentes palavras como capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade, que revelariam a materialidade da dominação.” (CIAVATTA, 2006, p. 6)

Seja como for, com o avanço das novas tecnologias da comunicação, é veiculada por aparelhos de hegemonia. Essa relação pedagógica que educa a subjetividade humana via aparelhos privados de hegemonia podem vir a conformar o homem dentro da ordem ou a transformá-lo num ser coletivo. Tudo dependerá da ideologia que estes veiculam. Segundo Rummert, o sentido da palavra ideologia, para vários teóricos, liga-se ao juízo desvalorização da pessoa por si mesma e da sua classe social de origem, podendo ser entendida como uma “representação ilusória das condições sociais concretas, com o objetivo de ocultar a realidade” (RUMMERT, 2007, p.17). Neste trabalho concordamos com Marx que nos diz que:

---

<sup>26</sup> Entendemos que os professores em geral vivenciam, hoje, o processo histórico como homens-massa.

“As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a sua força espiritual (ideológica) dominante (...) As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto a expressão das relações se tornam uma classe a classe dominante; portanto as idéias de sua dominação”. (1979, p.72)

No caso dos docentes, a ideologia dominante molda-lhes, pela formação fragmentada e despolitizada (assunto a ser tratado adiante) uma espécie de consciência social facilmente dominada pela hegemonia da classe burguesa, ou seja, a direção cultural e ideológica imposta por esta. Isso se dá porque “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1999, p.399). Ou seja, é uma relação que educa o ser para ser dócil e cooperativo com determinado projeto. Segundo Rummert, a hegemonia depende que determinada classe mantenha unificado, um bloco social com ações no campo ideológico, cultural e moral, sendo capaz de dirigir, solucionar problemas sociais e manter articuladas forças hegemônicas na composição do mesmo bloco.

“Quando a classe que detém o poder perde sua capacidade de direção, tem contestada sua ideologia e não é mais capaz de justificar seu projeto político e econômico, deixa, então, de ser hegemônica, perdendo sua supremacia. A partir daí a classe dominante poderá ainda deter o poder governativo, mas apenas sustentada pela dominação.” (RUMMERT, 2007, p.25)

Enfim, para tanto, na sociedade capitalista, o consenso precisa ser estabelecido, o conflito de classes abafado. A pedra fundamental é sempre a hegemonia reorganizada de formas diversas nas relações e esferas de poder. No campo da superestrutura, essa organização é mediada pelo Estado na sociedade civil, pode ser mediada por aparelhos privados de hegemonia. Estes, enquanto formas de organização que visam dominar culturalmente e ideologicamente a massa, trabalham para “modelar” a opinião pública. “São aparelhos privados de hegemonia todos os canais que a classe dominante utiliza para, através do consenso, plasmar a consciência da coletividade, no já referido processo de permanente construção e manutenção da hegemonia” (idem, p.29). A partir desse conceito, destacamos que as instituições responsáveis pela manutenção e propagação ideológica da visão burguesa de mundo, na sociedade, procuram articular ação e discursos coesos para a manutenção do poder através da igreja, dos meios de comunicação de massa, de organizações culturais entre outros. Nessa gama de instituições, está a escola, e nela, o trabalhador docente que pode ou não servir de mediador no processo. Por tal motivo é essencial entender as contradições do sistema dominante, que se manifestam em todas as esferas da vida, tarefa sobre a qual nos

debruçaremos na sessão adiante abordando a relação trabalho-educação e as novas demandas para a formação de mão-de-obra com a passagem do taylorismo/fordismo. Na próxima sessão nos dedicaremos a tal tarefa.

### 1.3 A formação dos trabalhadores após a reestruturação produtivo

Segundo Florestan e Ianni (1998), toda vez que ocorre em escala mundial uma crise financeira concomitantemente com uma crise política, o capitalismo entra em colapso. Ou seja, as crises cíclicas do capital são fundamentalmente crises hegemônicas porque a burguesia é ameaçada pela perda de controle sobre a classe trabalhadora cada vez mais explorada no contexto primordial que leva o sistema a crises cíclicas e o capital a organizar novas formas de controle e superação para sobreviver e, ao mesmo tempo, manter as taxas de lucro. Dado aos elevados níveis de desemprego, precarização do trabalho e baixos salários, a classe trabalhadora não consegue consumir e gerar lucro para o capital de modo a manter os lucros elevados. Esta é a principal contradição do sistema.

De acordo com Marx (1984), a classe burguesa precisa revolucionar constantemente os meios de produção para manter o poder sobre os trabalhadores. Nesse sentido, a ciência e a tecnologia são, em sua maioria, divididas e utilizadas a favor do capital, que detém os meios de produção e a propriedade privada. A ciência e a tecnologia são utilizadas como mediadoras da manutenção do poder, viabilizando a transição de um padrão de acumulação para o outro sempre que possível, reorganizando não só modelos de desenvolvimento das forças produtivas, mas prioritariamente, mantendo as relações sociais vigentes, nos marcos da hegemonia burguesa.

A transição do padrão de acumulação fordista/taylorista para o padrão de acumulação flexível do fim da década de 1970, com suas rupturas e continuidades, teve impacto sobre a educação, diante a exigência de novos patamares de qualificação profissional e demandas sobre a formação educacional dos trabalhadores e ante a consolidação da educação como um campo de exploração do capital, como mercadoria altamente lucrativa. A escola, a universidade e o trabalho docente estão inseridos nessa totalidade. Para explicar tal transição, é necessário explicitar brevemente alguns pontos do padrão taylorista/fordista enquanto antigo regime de acumulação.

Após a Segunda Grande Guerra, com os países arrasados econômica e politicamente, a manutenção da taxa de lucro -objetivo imediato das ações empresariais (SILVA JUNIOR,



2002, p.20)- trouxe como consequência uma tendência do capital à superacumulação de várias formas (mercadorias, desemprego, capital-dinheiro). A crise financeira, diante da expansão do mercado e a redução do consumo, concomitantemente à crise política instaurada com a ameaça da ascensão do comunismo dada à Guerra Fria entre os blocos socialistas e capitalistas, liderados pela União Soviética e os Estados Unidos, viabilizaram a construção da política do Estado de Bem-estar-social, ou seja, o keynesianismo ou desenvolvimentismo. Esse planejamento econômico colocou o Estado no centro da regulação do mercado:

“[...] a)gerindo a reprodução ampliada do capital; regulando as funções do mercado no sentido de evitar danos aos investidores; b) organizando a reprodução ampliada do trabalho negociando o pleno emprego e regularizando as condições de trabalho; c) mudando a forma das relações de poder no estado, modificando o estado em sentido restrito para atender às demandas de socialização e participação política, incorporando demandas da classe trabalhadora, reconhecendo, deste modo, os conflitos entre as classes sociais e a necessidade de negociação.” (MELO, 2004, p.63)

A era do desenvolvimentismo, ou o Estado de bem-estar social teve sua política econômica organizada na lógica reorganizada quando o modo de acumulação taylorista passou a ser coadjuvante do fordismo, oriundo dos EUA.

“As consequências mais diretas desta articulação histórica entre o fordismo e o keynesianismo no quarto de século do pós-guerras foram as mudanças produtivas – com a incorporação cada vez mais intensa da ciência e da tecnologia na indústria, principalmente modificando as necessidades de qualificação da força de trabalho e do exército industrial de reserva – e nas relações sociais de produção –modificando tanto as relações de dependência econômica e política entre os países quanto as suas estruturas normativas-jurídicas e a montagem das suas burocracias estatais, redimensionando suas relações entre o público e o privado.” (MELO, 2004, p.65)

O fortalecimento dos estados nacionais foi uma forma de garantir a segurança do sistema capitalista em meio à Guerra Fria, além de manter o crescimento econômico dos mercados internos e do comércio internacional, via globalização do sistema financeiro. Segundo Melo (2004, p.57), analisar o crescimento do pós-guerra exige entender que a consolidação do novo padrão de acumulação, o fordismo:

“[...] quanto à formação do consenso keynesiano, simbolizado pelo Acordo de *Bretton Woods* e que gerou políticas que consolidaram o *welfare state*. Para a América latina e Caribe, este processo também desencadeou os anos do desenvolvimentismo. [...] Uma nova divisão social do trabalho realizou-se nas

mudanças do industrialismo e da democracia no período do fordismo.” (MELO, 2004, p.57-58)

Segundo Melo, depois de quinze anos de políticas protecionistas associadas ao controle norte-americano da liquidez mundial e o aumento e supremacia do seu poder militar, o capital passou a se movimentar para fora do ‘consenso keynesiano’, libertando-se do ‘liberalismo regulado’. O próprio keynesianismo teria criado as condições para um novo tipo de liberalização do capital e do trabalho no fim dos anos de 1970.

“A direção liberal de potencialização, diversificação e ampliação do mercado vai se consolidando como pano de fundo para o fortalecimento dos estados nacionais no pós-guerras, ampliando e homogeneizando seus mercados internos num movimento de integração do mercado internacional, o fortalecimento das burocracias estatais e das diversas instâncias da democracia representativa, tanto nos países dominantes quanto nos países dependentes, para a criação de sindicatos trabalhistas cada vez mais potentes e presentes e para ênfase num planejamento público, quanto para a montagem do *Welfare State*.” (MELO, 2004, p.67)

Já nos anos 60 a ampliação do consumo das massas sobre a produção excedente serviu de paliativo para controlar a superprodução e o desemprego estrutural, mas isso não foi suficiente para contornar a crise. O padrão taylorista/fordista chegou ao auge em 1973 na Europa, e, ainda, segundo a Miranda (2005), houve uma diminuição nas taxas de crescimento somada a elevação inflacionária, juntamente com o avançado desenvolvimento científico e tecnológico –com base nos avanços da microeletrônica. Nesse período a resistência proletária foi intensificada assim como os movimentos sociais. O padrão de acumulação taylorista/fordista expressava uma rigidez que não sustentava as novas necessidades do capital:

“[...] na produção em série, no controle do tempo de trabalho; na especialização dos trabalhadores; na fragmentação causada pela dicotomia entre trabalho manual e intelectual; na simplificação e desqualificação causada pela repetição das tarefas – possíveis graças ao alto nível de especialização da maquinaria-, tornou-se incompatível com as expectativas traçadas para esta nova etapa do desenvolvimento capitalista” (MIRANDA, 2005, p. 22)

Harvey (2004, p.121), destacou que a diferença fundamental que fez do fordismo um remodelamento mais complexo que o taylorismo, portanto mais eficaz, não foi a separação entre gerência, concepção, controle e execução, mas, sobretudo:

“[...] a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução do trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.” (HARVEY, 2004, p.201)

Harvey, ao se referir às análises de Gramsci sobre o contexto, destacou que tanto o americanismo quanto o fordismo equivaleriam “ao maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem” (idem). Segundo o referido autor, a difusão do fordismo no entre guerras sofreu, também, dois impedimentos: o primeiro foi a aceitação de um novo sistema de produção apoiado tanto na familiarização do trabalhador com longas horas de trabalho rotinizado, quanto a pouca especialização da mão-de-obra local na medida em que o trabalho, há tempos, exigia poucas habilidades manuais tradicionais e o controle sobre o projeto de execução era quase nenhum por parte do trabalhador, problema que não foi resolvido com mão-de-obra imigrante.

Assim, foi necessário conceber um novo modo de regulamentação visando atender aos quesitos da produção fordista. A crise do capitalismo do pós-guerra fez com que as sociedades capitalistas chegassem outra forma e do uso dos poderes do Estado: este passou a ser o maior empregador de mão de obra. Durante os 25 anos de *Welfare State*, do estado-de-bem-estar-social, “os países dominantes reforçaram estruturas da sua burocracia estatal criando uma ampla rede de proteção social” (MELO, 2004, p.65), incorporando demandas da classe trabalhadora. O keynesianismo e a política social democrata europeia favoreceram, em certo aspecto, o trabalho sindicalizado, estendendo, em certa medida, os “benefícios” da produção e do consumo às massas de modo significativo (idem, p.134).

Segundo Harvey (2004, p.131), após 1945, o fordismo impulsionou a abertura de mercados para o investimento estrangeiro europeu e o comércio<sup>27</sup>, permitindo também que os EUA pudessem escoar seu excedente produtivo, principalmente para a América Latina, pois buscava a formação de mercados de massa globais e a absorção da massa da população mundial, fora do alcance do comunismo, para a dinâmica global do capitalismo.

---

<sup>27</sup> Foi nesse contexto que o Plano Marshall, que deu origem à para a Cooperação Econômica Européia (OECD), ou atualmente OCDE -objeto principal desta dissertação-, foi criado. a OECD ou OCDE se tornou um organismo internacional que passou a viabilizar a cooperação econômica entre: estados/estados, estado/capital privado, estado/capital privado/sindicatos.

“O Acordo de *Bretton Woods*, de 1944, transformou o dólar na moeda reserva mundial e vinculou com firmeza o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana. [...] a expansão internacional do fordismo ocorreu numa conjuntura particular de regulamentação político-econômica mundial e uma configuração geopolítica em que os EUA dominavam por meio de um sistema bem distinto de alianças militares e relações de poder.” (HARVEY, 2004, p.130)

Segundo Harvey, na Europa, à época, os sindicatos eram liderados por comunistas que viam no fordismo o único modo de garantir a autonomia econômica nacional diante do desafio americano, ou Imperialismo norte-americano<sup>28</sup>. Para Lima (2007), existem dois aspectos centrais que configuram uma unidade teórico-política entre os autores marxistas que debatem o conceito de imperialismo:

“1) a internacionalização como fundamento do capitalismo, na medida em que o sistema do capital move-se, inexoravelmente em direção à globalização desde seu início[...] 2) a internacionalização do capitalismo como um movimento combinado de unificação –do mercado mundial –e de diversificação em duplo sentido: a partir das relações estabelecidas entre os países centrais e a periferia do sistema e o caráter desigual e combinado em cada país periférico.” (LIMA, 2007, p.26)

A crise hegemônica do Imperialismo norte-americano sobreveio com a crise de superacumulação de capital. Segundo outro autor, Wallerstein (2003, p.76), nessa nova ‘geopolítica’, tanto a Europa Ocidental quanto o Japão haviam retomado o controle dos mercados nacionais e no fim dos anos 60 a preponderância dos EUA não era mais a mesma. Somando-se a isso, segundo Harvey (2004), estava o descontentamento das minorias excluídas a saber que:

“A legitimação do poder do Estado dependia cada vez mais da capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos e de encontrar meios de oferecer assistência

---

<sup>28</sup> O Imperialismo é a fase monopolista do capitalismo, sendo que Lenin, afirmou que o imperialismo possui particularidades econômicas que são fundamentais: “a concentração da produção em empresas cada vez maiores, associando livre-concorrência e monopólio; os novos papéis exercidos pelos grandes bancos, que não só absorvem os pequenos como os incorporam e os subordinam ao seu consórcio; a fusão dos bancos com a indústria e o aparecimento de capital financeiro e da oligarquia financeira; a exportação do capital, ou seja, ‘o que caracterizava o velho capitalismo, no qual dominava a livre concorrência, era a exportação de mercadorias. O que caracteriza o capitalismo moderno, no qual impera o monopólio, é a exportação de capital’ (LENIN, 2003, p.28).; e a partilha do mundo entre as associações capitalistas que controlam seus mercados internos e o mercado mundial criando um elevado grau de concentração mundial do capital e da produção e partilha do mundo entre as grandes potências” (LIMA, 2007, p.23). O imperialismo é, então, para Lenin, a fase particular do capitalismo que articula a livre-concorrência e a existência de monopólios. Segundo Lima (2007, p.22-27) vários autores marxistas como Kautski, Trotsky e Luxemburgo contribuíram para o debate sobre imperialismo.

médica, habitação e serviços educacionais adequados em larga escala, mas de modo humano e atencioso”. (idem, p.133)

O núcleo essencial do regime fordista, segundo Harvey, manteve-se firme até 1973 quando uma segunda recessão desencadeou a ascensão de outro padrão de acumulação de capital: o regime de acumulação flexível. Para Harvey (2004, p. 140), a profunda recessão econômica de 1973 influenciada pela crise do petróleo que provocou a estagnação da produção de bens e a alta da inflação de preços (estagflação), pôs em movimento certo conjunto de processos que solaparam o sistema fordista. Como consequência, as décadas de 70 e 80 foram períodos conturbados em termos de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. A nova reorganização industrial, a vida social e política começou a se pautar num novo regime de acumulação dentro do sistema capitalista:

“A *acumulação flexível*, como vou chamá-la, é marcada pelo confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] ela também envolve um movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo”[...] no mundo capitalista- os horizontes temporais da tomada de decisão privada e pública se estreitam, enquanto comunicação via satélite e a queda de custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço mais amplo e variegado.” (HARVEY, 2004, p.140)

Para Harvey, esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitiram aos empregadores exercerem pressões mais fortes de controle sobre a classe trabalhadora. Assim, o trabalho organizado foi solapado e reorganizado durante a construção de focos de acumulação flexível que ampliou não só as formas de flexibilização –subcontratação, contratação temporária etc -, mas aprofundou o estado de precarização do trabalho em geral em escala mundial. Melo (2004) apontou que no regime de acumulação flexível o sindicalismo se enfraqueceu e o Estado lançou-se às políticas neoliberais defendendo um novo projeto de sociabilidade, tomando por base as idéias de Hayek contra o keynesianismo. Segundo Melo, ao escrever “O Caminho da Servidão”, o Hayek procurou resgatar o liberalismo clássico ao demonstrar “argumentos para recuperar, com uma nova forma, atendendo a problemas de uma nova época, um novo liberalismo para responder às mudanças histórico-sociais do século” (2004, p.43). Hayek criticou as políticas ‘coletivistas’ do

keynesianismo e do New Deal norte-americano, pois seus efeitos podiam ser identificados em planejamentos econômicos centralizadores que podiam resultar em regimes totalitários: comunismo, nazismo e fascismo (idem). Para Melo (2004) a proposta mais contundente de Hayek foi a de não colocar o novo liberalismo contra o planejamento e o Estado, mas sim contra o planejamento e o Estado que não eram capazes de se basearem na concorrência, ou seja, no mercado. A política neoliberal se estruturou e difundiu como modelo nos países capitalistas quando, durante a reestruturação produtiva e a crise dos anos de 1970, o Estado passou a assumir posição subalterna ao mercado. As formas de proteção aos trabalhadores, com seu trabalho cada vez mais flexibilizado/precarizado, se enfraqueceu na medida em que sindicatos sofreram coerção por parte do aparelho estatal e também cooptação, já que as leis trabalhistas foram remodeladas para mediar a conciliação entre patrões e empregados sem, necessariamente, passar pela organização sindical. Esses foram, a nosso ver, alguns resultados da reestruturação produtiva.

### 1.3.1 A reestruturação produtiva e seu impacto na educação, no trabalho e na formação docente

Quanto a esta pesquisa, entendemos que é possível concluir que a precarização do trabalho docente, nada mais é do que uma manifestação do fenômeno da flexibilização do trabalho/precarização do trabalho em escala mundial dada a ascensão do padrão de acumulação flexível pós- reestruturação produtiva. Quando este novo regime exigiu um novo tipo de trabalhador, novos modelos educacionais e um novo discurso pedagógico baseado da “inclusão social” foi organizado. Segundo Kuenzer (2007), neste novo regime de acumulação:

“[...] ao contrário do que afirma o discurso pedagógico oficial, a dualidade se aprofunda a partir da relação que se estabelece entre o mercado que exclui a força de trabalho formal para incluí-la de novo através de diferentes formas de uso precário ao longo das cadeias produtivas, e um sistema de educação e formação profissional que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão ou pela precarização dos processos pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada.” (2007, p.1)

Para Kuenzer (2007), essa dualidade estrutural no ensino, que mantém a classe trabalhadora alienada, procura forjar o disciplinamento onde “o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade de formação de profissionais flexíveis

que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica. Para a referida autora, a concepção de trabalho neste regime de acumulação busca novas metodologias de organização e gestão para a superação da fragmentação do trabalho do regime taylorista/fordista.

Nesse contexto, os processos pedagógicos foram ‘remodelados’ e tiveram por objetivo o disciplinamento da força de trabalho mediada –no caso dos docentes- pelo que denominamos (con)formação de professores<sup>29</sup>. Esse novo regime, ao exigir um novo tipo de trabalhador, demandou que a “valorização do capital através dos processos pedagógicos, a medida que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores” (idem, p.2). Uma nova concepção de mundo, ou novas formas de articulação do processo hegemônico que mantivesse a ordem social vigente, precisava ser criada para justificar a alienação e ao mesmo tempo suprir as necessidades do capital em se reproduzir pelo “consumo”, pelo que Ciavatta (2008) denominou “cidadania produtiva”.

Essas idéias têm sua origem na época da crise do estado-providência. Um dos teóricos que marcou esta fase foi Milton Friedman, que partiu do trabalho desenvolvido por Hayek e construiu um arcabouço teórico que, na ótica de Melo (2004, p.52) voltou-se para a aceitação da mídia, propagando-se por todo o mundo ao exaltar o individualismo em detrimento do coletivismo (organizações sindicais, movimentos populares). A autora destacou argumentos de Friedman referentes à educação:

“Considerando a família como ‘a célula básica da sociedade’, Friedman atribuiu aos pais a tarefa da educação, como indivíduos responsáveis pelos filhos e responsáveis, também, pela escolha da educação que querem dar aos filhos. A educação deveria ser tratada como um produto, uma mercadoria –da qual supervisores, diretores e professores seriam produtores e vendedores –e, como tal, não gerida nem administrada pelo estado. Ao estado caberia apenas a função de compensar os casos de pais que não pudessem arcar com a despesa.” (MELO, 2004, p.53)

Por fim, a referida autora ressaltou que Friedman propôs um sistema alternativo denominado “nacionalização das escolas”<sup>30</sup>, cuja função seria distribuir os recursos para a despesa do estado com a ‘educação fundamental’ diretamente aos pais e não às escolas, com o repasse de verbas, para que estes aplicassem onde melhor lhes conviesse –preferencialmente no ensino

---

<sup>29</sup> A definição encontra-se nas páginas 38-39.

<sup>30</sup> As propostas de Milton Friedman serão trabalhadas de modo mais específico na sessão adiante que aborda a TCH e seu vínculo com os pensadores das escolas liberais.

privado. Para Friedman o sistema público de ensino sofria de um ‘parasitismo’ (idem), sendo ineficaz. A forma proposta por este autor, para resolver o problema da ineficiência, além da proposta acima, foi estabelecer um vínculo entre o salário dos professores e sua atuação profissional, mediada pela avaliação da sua “produtividade”, de modo a torná-la competitiva, reiterando, assim, a proposta formulada por Adam Smith em 1776. Para tanto, posiciona-se contra os sindicatos “que tenderiam a reivindicar uma uniformização e rigidez dos salários, e a favor da competição. Acrescenta isso a exigência de certificados de cursos normatizados para evitar a atração de profissionais ineficientes para a profissão docente. É sobre essa premissa que as novas instituições representativas do capital, os organismos internacionais, e o Estado capitalista, passaram a orientar as políticas de trabalho/formação docente.

### 1.3.1.1 O processo de trabalho e o trabalho docente da subordinação à atual (con)formação: revisitando alguns conceitos fundamentais da teoria marxista

A categoria docente compõe uma força de trabalho coletiva que está submetida à lógica do modo de produção capitalista, cuja característica intrínseca é o fato de a força de trabalho ser sempre comprada por alguém ou por uma instituição. Entendemos que todo professor é um trabalhador remunerado com alguma renda (salário e o lucro), portanto, não é dono dos meios de produção e não vende seus “serviços” sem que alguém ou algo se disponha a comprá-los. Logo, *sua força de trabalho também é uma mercadoria* e como toda mercadoria, obedece às regras da sociedade produtora de mercadorias, ou seja, à da sociedade burguesa. O conceito de mercadoria força de trabalho, elaborado na obra de Karl Marx, na obra intitulada “O Capital”, assim como outros conceitos como mercadoria, valor, troca, processo de trabalho, mais-valia serão abordados para viabilizar a análise sobre a condição desta categoria profissional que pertence à classe trabalhadora e está subsumida às demandas do capital.

Objetivando sistematizar o entendimento, o texto será organizado do seguinte modo. Abordaremos a categoria de trabalho para entender a especificidade do trabalho docente na ótica dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, apontando a subsunção formal e real do trabalho ao capital. O trabalho e a formação, ao longo da história do século XX foram regidos sob a batuta da gerência científica, gerência da qualidade total e culminou, dos anos finais da década de 1990 até os dias atuais, na lógica da gestão, com a demanda de formação



de escolas e professores eficazes na lógica dos organismos internacionais. Atualmente esse discurso vem sendo respaldado pela demanda por ‘qualidade na educação’ para um desenvolvimento econômico auto-sustentável, onde a regra reforça a perspectiva da educação formar ‘capital humano’. Primeiramente, situaremos a função da escola e dos professores como mediadores da formação de mão-de-obra para o capital. Passaremos a refletir sobre a categoria mercadoria, e os conceitos de *mercadoria força de trabalho* para apontarmos que o *valor do trabalho* docente está vinculado às teses de desqualificação, qualificação absoluta e requalificação promovidas pelo capital.

“[...] em essência, o capitalismo é um sistema de mercantilização universal e de produção de mais-valia. Ele mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas. Ao mesmo tempo, pois, mercantiliza a força de trabalho, a energia humana que produz valor. Por isso mesmo, transforma as próprias pessoas em mercadorias, tornando-as adjetivas de sua força de trabalho” (IANNI & FERNANDES, 1988, p.8).

A mercadoria força de trabalho, comprada pelo capitalista, possui apenas um valor de uso no processo de trabalho, o que dá ao capital a força de “trocar” a mão-de-obra conforme sua necessidade. Uma das formas é empregar apenas o mínimo de mão-de-obra e ter um exército de reserva (desempregados, famintos) disponível para vender seu trabalho por qualquer salário, o que permite a exploração ao máximo. Para o trabalhador, sua a força de trabalho tem essencialmente um valor de troca, pois este a negocia para obter no fim do mês um X de dinheiro que permita a reprodução da vida, ou seja, o valor de uso dessa força. É no mercado de trabalho que o operário, o professor e qualquer outro trabalhador *vende* sua força de trabalho; pois não são possuidores de capital.

“[...] o capital não é uma coisa, mas uma relação de produção definida, pertencente a uma formação histórica particular da sociedade, que se configura em uma coisa e lhe empresta um caráter social específico (...) São os meios de produção monopolizados por um certo setor da sociedade, que se confrontam com a força de trabalho viva enquanto produtos e condições de trabalho tornados independentes dessa mesma força de trabalho, que são personificados, em virtude dessa antítese, no capital. Não são apenas os produtos dos trabalhadores transformados em forças independentes – produtos que dominam e compram de seus produtores - , mas, também, e sobretudo, as forças sociais e a (...) forma desse trabalho, que se apresentam aos trabalhadores como propriedades de seus produtos. Estamos, portanto, no caso, diante de uma determinada forma social, à primeira vista muito mística, de um dos fatores de um processo de produção social historicamente produzido. (MARX, O Capital, III, cap. XLVIII, apud BOTTOMORE, 1970, p.43-44)

Diante dessa forma social, a relação de compra e venda da força de trabalho é sempre mediada, pelo *valor social da força de trabalho* de cada membro da classe trabalhadora no “mercado”, no contexto histórico produzido por essa mesma relação. Para Brighton (1991) a política do modo de produção capitalista tem alicerce construído sob duas bases materiais que compõem a dupla dominação do capital sobre o trabalho: a propriedade dos meios de produção e o controle real sobre o processo de produção. Tanto a propriedade quanto os meios de controle sofrem a influência da constante reorganização dos meios de produção, onde a força de trabalho é constantemente reorientada conforme as necessidades do capital. É nesse contexto que buscaremos apreender o condicionamento histórico da classe trabalhadora à exploração do capital. Para tanto será necessário entender que o processo de trabalho capitalista só pode ser apreendido do ponto de vista da organização social do trabalho onde o capital procura subsumir a força de trabalho e gerar mais valia independentemente do desenvolvimento tecnológico dos meios de trabalho a cada época. Para aplicar formas de produção de mais-valia, ou seja, um valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-las, atualmente, o investimento dos Estados e do capital tem sido no crescimento das áreas de Ciência e Tecnologia. Realizam reformas no ensino em diferentes níveis e modalidades, mas no caso da formação em nível superior, o capital vem transformando essa força de trabalho em mão-de-obra barata, de modo a manter a inserção subordinada do Brasil na divisão internacional do trabalho.

Entre o processo de trabalho real e o processo de valorização do capital está a força de trabalho humana, subordinada, de modo formal e real, para criar valor excedente sob a forma de lucro e de salário.

“O capitalista compra certa quantidade de força de trabalho do operário, mas faz com que ele produza maior quantidade de valor do que o que lhe é restituído sob a forma de salário. O segredo da acumulação capitalista, pois, é a diferença entre o trabalho necessário à reprodução da vida do operário (o que é pago) e o trabalho excedente, que o trabalhador é obrigado a realizar (não pago)” (FLORESTAN; IANNI, 1988, p.19)

É este *trabalho excedente* que produz a mais-valia. Se esta é resultante da extensão da jornada de trabalho, vai produzir a mais-valia absoluta. Quando é resultante da potencialização da atividade da força de trabalho (energia humana despendida), pela tecnologia (uso de computadores, rádio...), da divisão social do trabalho ou outras forças produtivas combinadas, produz a mais-valia relativa. O operário não pode viver a não ser que

venda sua força ao proprietário dos meios de produção, o patrão, portanto, o lucro advindo do da extração de trabalho vivo pelo trabalho morto (maquinaria) é inerente à vontade do trabalhador, pois lhe é imposto pelo capital. Marx (1978) afirmou que o processo de produção foi convertido em processo do próprio capital. Logo, a finalidade de todo capitalista, desde os tempos remotos, é fazer o dinheiro virar mais dinheiro, e isso só pode se dar através dos fatores do processo de trabalho, nos quais o dinheiro que o capitalista empregou na contratação de mão-de-obra e aquisição de meios de trabalho se transforma em lucro.

A maquinofatura (estágio de desenvolvimento das forças produtivas no qual a máquina, como ferramenta, sob o controle capitalista, passou a ditar o ritmo do trabalho) possibilitou a valorização do capital no processo de produção capitalista. Nesse contexto, a problemática primordial está na *subsunção do trabalho ao capital*, da criação do trabalho livre fundamental para a existência de tal subsunção e da manutenção da propriedade privada no modo de produção capitalista. Segundo Marx, a subsunção (ou subordinação) do trabalho ao capital:

“[...] se funda, antes de tudo, em dois momentos: Primeiro: na compra e venda da capacidade de trabalho [...] Essa compra e venda da força de trabalho implica a separação entre as condições objetivas de trabalho – ou seja, os meios de subsistência e de produção – e a própria capacidade viva de trabalho, de tal modo que esta última é a única propriedade à disposição do operário como pessoas autônomas, posto que o capitalista, como proprietário delas, é apenas sua personificação, contraposta ao operário como simples possuidor de força de trabalho. Essa separação e autonomia são pré-supostas a fim de que se efetua a compra e venda da força de trabalho; ou seja, para que o trabalho vivo se incorpore ao trabalho inanimado como meio de autoconservação e autocrescimento deste último, portanto, da sua autovalorização.”(MARX, 1978, p. 48)

Relembrando Marx, a valorização do capital sempre é o objeto do capitalista e a incorporação do trabalho vivo e geração de mais-valia é a estratégia fundamental. No sentido da valorização, “não é o operário que utiliza os meios de produção, são os meios de produção que utilizam o operário [...] os meios de produção aparecem como absorventes da maior quantidade possível de trabalho vivo, graças ao qual se converte em *valor que se valoriza*, em capital, e como tal funciona.” (MARX, 1978, p. 19). Isso quer dizer que a produção de mais-valia é um processo de objetificação do trabalho não pago e também constitui um produto do trabalho excedente, ou sobretrabalho. O próprio processo de produção no capitalismo passa a ser uma forma de capital, pois se autovaloriza. “O processo de trabalho capitalista é a unidade dos processos de trabalho e de valorização. Para transformar o dinheiro em capital,

se o transforma em mercadorias, as quais constituem *fatores do processo de trabalho*” (idem, p.19).

Entendemos que o trabalho se apresenta sobre duplo aspecto. Na forma de trabalho concreto que cria o valor de uso das mercadorias, as quais precisam ter “qualidade” a fim de serem valorizadas socialmente; e sob a forma de trabalho socialmente necessário que cria e se organiza na forma do valor de troca. O trabalho concreto fica evidenciado na divisão do trabalho e o trabalho socialmente necessário se evidencia na expansão monetária indiferenciada no sistema capitalista, a qual varia conforme o valor da moeda e assim por diante. O dinheiro empregado pelo capitalista nos processos de trabalho e nos meios de trabalho se transforma em capital. Ele se efetua “na compra e venda da força de trabalho e no mercado, com a circulação das mercadorias” (idem, p. 32-33).

Marx afirmou que “o trabalho assalariado é a condição necessária para a formação de capital e se mantém como premissa necessária e permanente da produção capitalista” (idem, p. 37). Por tal motivo a *subsunção do trabalhador* (subordinação) possui uma função essencial: permitir ao capital projetar o processo de trabalho de modo a obter ao máximo, dentro das relações de produção e do desenvolvimento das forças produtivas a:

“Velocidade na execução das tarefas; intensificação na execução das tarefas (isto é, da diminuição de hiatos entre operações sucessivas); precisão, previsibilidade e qualidade máximas nas transformações a serem efetuadas no objeto de trabalho; continuidade na produção (isto é, eliminação de emperramentos, engarrafamentos, riscos de interrupção no processo); trabalho barato e funções de trabalho que o trabalhador seja elemento substituível [...]; economia de matéria prima, energia etc.” (BRIGHTON, 1991, p.27-28)

No caso dos professores, essa subordinação precisa ser entendida no contexto atual da “sociedade pós-moderna, expressão do capitalismo tardio e suas formas de encurtamento entre a base e a superestrutura” (MIRANDA, 2005, p.53). Para Marx, os estágios de *subsunção formal e real*<sup>31</sup> não eram independentes, mas se complementavam no movimento

---

<sup>31</sup> “A *subsunção formal* funda-se no que Marx denominou de *mais-valia absoluta* promovida pelo prolongamento da jornada de trabalho, modo característico de qualquer forma capitalista precedente e, simultaneamente, modo particular de *subsunção*, em virtude da escala em que o processo de trabalho se realiza. Tal forma é mais visível na medida em que aumenta o volume do capital empregado pelo capitalista individual e, portanto, a quantidade de operários que ele ocupa simultaneamente, sem que necessariamente outras formas de produção anteriores desapareçam. O que muda, em relação às formas precedentes, é o método pelo qual o *sobretalho* é extorquido, explica Marx. Por sua vez, a *subsunção real* do trabalho ao capital desenvolve-se em todas as formas que produzem *mais-valia relativa*, promovendo uma revolução no modo de produzir, na produtividade do trabalho, na relação entre o capitalista e o operário e na vida social, de forma geral.” (BOMFIM, 2008, p.31)

da história do desenvolvimento capitalista. Miranda argumentou que essas categorias não são estáticas e as formas de subsunção podem ser criadas e recriadas de forma dinâmica e na particularidade dos contextos históricos. Então, a profissão docente, provavelmente, nunca estará situada somente em um estágio ou noutro, mas é entrecortada por ambos e depende das condições reais pelas quais se materializa, segundo Tumolo e Fontana (2008). A subordinação do trabalho docente está ligada às demandas do capital e como este concebe sua “produtividade”. Para Tumolo e Fontana (2008) existem especificidades no trabalho docente que podem torná-lo produtivo:

“Atualmente, os trabalhadores da educação são constituídos, em sua maioria, por trabalhadores assalariados, seja no sistema público ou privado de ensino. Por estabelecerem uma relação contratual baseada no assalariamento, apresentam uma relação similar àquelas estabelecidas por outros trabalhadores assalariados, já que a natureza da relação é a mesma. Entretanto, nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital, apesar de todo trabalhador produtivo ser assalariado. Isso quer dizer que existem trabalhadores assalariados, incluindo aqui professores, que estabelecem e outros que não estabelecem a relação de produção especificamente capitalista, ou seja, que são ou não produtivos. Além disso, também existem professores que exercem sua atividade sem ser assalariados e, neste caso, não são produtivos. Apesar de desempenharem o mesmo trabalho concreto, quer dizer, de executarem o mesmo processo de trabalho, os trabalhadores docentes apontados anteriormente participam de relações sociais de produção diferentes.” (TUMOLO & FONTANA, 2008, p.8)

O trabalho docente, enquanto produtivo ou improdutivo, pode ser concebido, segundo os referidos autores, de quatro formas. Primeiro a docência pode ser um processo simples de trabalho, produzida como valor de uso e não como mercadoria, quando o professor, por exemplo, ensina seu próprio filho a ler. Segundo, o ensino é produzido como valor de troca, como por exemplo, quando o professor dá aulas particulares.

“Embora tenha produzido valor, não produziu mais-valia, uma vez que, sendo proprietário de meios de produção, não necessitou vender sua força de trabalho e, por isso, não estabeleceu uma relação assalariada, constituindo-se também como um trabalhador não produtivo.” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 8)

A terceira diz respeito ao professor que trabalha na rede privada e vende sua força de trabalho ao empresário do ensino, produzindo uma mercadoria, que segundo Tumolo e Fontana (2008) é o próprio ensino. Quando o empresário vende esse ensino, o transforma numa mercadoria e produz mais-valia, caracterizando assim o professor como um trabalhador produtivo. A quarta e última situação diz respeito ao trabalhador da escola pública. Apesar do

trabalho de ensinar ser comum a todos os exemplos de professores, o fato de este ser ou não produtivo vai depender das relações sociais de produção vigentes.

O objetivo do capital, ao procurar subordinar o trabalhador e torná-lo produtivo, é obter lucro através da transformação do ato de ensinar e da educação em mercadoria. Para tanto, coordenar o trabalho docente para torná-lo subsumido exigiu uma nova lógica a cada época, a cada demanda do mundo do trabalho para formação de um exército de reserva. Nessa formação do exército de reserva que a reprodução das relações sociais vigentes se materializa claramente. Entendemos que os processos técnicos e sociais precisam ser observadas para entendermos não só a questão da subordinação, mas também o valor do trabalho docente. Os processos técnicos dizem respeito ao processo de trabalho individual ou na forma de cooperação, seja esta simples, onde o grupo de trabalhadores realiza uma mesma tarefa, ou complexa, que vai gerar a divisão técnica do trabalho. Quando a maquinofatura se estabeleceu, essa divisão passou a exigir dos trabalhadores formações e qualificações distintas para ocupação de diferentes postos de trabalho e atividades que envolvem o processo de produção. Para que um trabalho coletivo fosse realizado, o comprador da força de trabalho instituiu, no processo de produção, funções determinadas em termos de direção e controle do trabalho, cuja finalidade foi obter a subordinação real em níveis cada vez mais altos. No século XX, a gerência científica, que “significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão” (BRAVERMAN, 1987, p. 82), foi utilizada como instrumento de manutenção do processo de subordinação.

O tema da gerência, nesta dissertação, se faz pertinente porque é através dele que podemos apreender a problemática que envolve a racionalidade do capital em imprimir a subordinação do trabalhador docente. Permite que tratemos, mais adiante, da transposição da lógica da gerência científica e sua intermediária, a gerência da qualidade total que mediou, com a acumulação flexível (assunto a ser abordado na página 88). Supomos que a mudança da lógica educacional balizada na gerência científica para a lógica da qualidade total construiu o alicerce, na educação, para a práxis política de regulação e controle do trabalho docente via conceito de gestão, assunto a ser abordado na próxima sessão. Isso nos permite refletir sobre os discursos do governo e de organismos internacionais sobre a qualidade na educação e a necessidade de operar reformas na formação de professores pela retórica da “profissionalização” (SHIROMA, 2004), fenômeno que analisaremos a seguir.

Frequentemente associada às idéias de “competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability*, avaliação”, (idem, p.117), expressos de várias

formas em documentos de organismos internacionais e de governos, dentre outros, a profissionalização, palavra polissêmica, passou a ser uma *noção* a ser disseminada no senso comum para dar arcabouço teórico ao processo hegemônico fomentado por organismos internacionais, os quais buscam, através do convencimento e da persuasão, impingir propostas de qualificação e requalificação profissional dos professores e futuros docentes. Para Shiroma (idem, p.116-117), durante o século XX houve uma mudança na idéia de professor, de intelectual nos anos 1930 para técnico do magistério na década de 1970, passando à concepção de trabalhador da educação na década de 1980 e, desde o final do século XX, a idéia disseminada sobre a docência, vem sendo a de um professor-profissional. Para a autora, a ação de profissionalizar, do ponto de vista do senso comum é sempre atrelada à noção de capacitação, à idéia de ganhar status e deixar de ser amador. O termo “profissional”, utilizado pelos discursos do capital, segundo a autora (opinião da qual compartilhamos) “alude à noção de competência, de credencial, de autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; ademais, remete à experiência prática e altos salários” (idem, p.116). Isso corresponderia às demandas da categoria do magistério, mas, no entanto, segundo Shiroma, do modo como essa implementação vem sendo realizada através das reformas orientadas pelos organismos internacionais, impostas pelo Estado à classe trabalhadora, compõe nada mais nada menos que um processo hegemônico. A política de profissionalização tem se dado ao inverso do que demanda a classe trabalhadora, pois seu caráter polissêmico “a transforma num terreno minado, em que as palavras são usadas para significar coisas diferentes” (idem, p.116) para classes distintas.

“Por apropriar-se do sentido positivo atribuído pelo senso comum à palavra profissionalização a referida política alastra-se e encontra guarida não apenas na linguagem da área, como na produção de muitos dos seus intelectuais. Profissionalizar tornou-se um slogan. Segundo José Contreras (2002), slogans são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer o significado que se lhes quer atribuir. Funcionam como aura, que evocam idéias e que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação.” (SHIROMA, 2004, p.116-117)

Ao tratar da abordagem marxista sobre a questão da profissionalização e o aprofundamento da subordinação do trabalhador docente, a autora citou o pensamento de Ozga e Lawn (1991, p.140, apud SHIROMA, 2004, p.117) que articulam o “incremento do profissionalismo com a tendência à proletarização do magistério, pela via da construção

social da qualificação<sup>32</sup>”(SHIROMA, 2004, p.117), ou seja, o processo de trabalho na formação de professores vem sendo entrecortado pelo “fetiche da profissionalização” (idem), acirrando a idéia de que o professor é um eterno “quase-profissional”. Shiroma destacou que esses intelectuais se apoiaram nas análises de Braverman (1974) sobre os processos de trabalho e enquanto intelectuais orgânicos do capital corroboram para que a formação e o trabalho docente sejam concebidos como lócus de formação de trabalhadores disciplinados, subsumidos à exploração do capital. Para Shiroma (2004), a qualificação vem sofrendo um enfraquecimento e ao mesmo tempo sendo utilizada como ponto de regulação do trabalhador através da sua formação, principalmente quando seus ganhos salariais ficam atrelados à sua capacidade de “aquisição” de “certificados” na formação em serviço.

A partir da reestruturação produtiva a profissionalização sofreu um deslocamento conceitual, sendo balizado pela lógica das competências, a qual embasa, na atualidade, na retórica sobre formação profissional docente na lógica do Estado Nacional e dos organismos internacionais, principalmente da OCDE, objeto desse estudo. Ramos (2002, p.60) afirmou que essa visão parece ser compartilhada pelos empresários europeus e grupos envolvidos com as reestruturações administrativas e que, através delas, procuraram defender mudanças na formação, no controle do trabalho e sob as negociações coletivas de carreira e salário<sup>33</sup>. Maués (2003) abordou a questão ressaltando que, em 1989, a “obsessão pelas competências” na formação docente se instaura nas políticas educacionais.

“Naquele ano a Mesa –Redonda dos Industriais Europeus, organização fundada em 1983 e formada por cerca de 47 indústrias européias importantes, apresenta um relatório denominado “ERT, Education et compétence en Europe” [Educação e competência na Europa, estudo da Mesa redonda Européia sobre a educação e a formação na Europa]. Esse estudo, analisado por Nico Hirtt (2001), apresenta a inquietação dos industriais com o que eles consideram um afastamento entre a formação e as necessidades das indústrias. Eles *acreditam que as indústrias têm apenas uma débil influência sobre os programas adotados nas escolas e que é preciso empreender uma política que associe as indústrias às discussões*

---

<sup>32</sup> “Essas dimensões da classificação, carreira e salários baseados em diplomas, portanto em profissões bem definidas, seria inadequada à instabilidade das ofertas de emprego e a uma gestão flexível no interior das organizações” (OZGA & LAWN, 1991, apud SHIROMA, 2004, p.117).

<sup>33</sup> Segundo o autor marxista Carvalho (2007, p.2), o trabalho assalariado é “a passagem do domínio do processo de trabalho em sua totalidade dá lugar a uma organização estruturada em torno de um poder hierárquico e estranho à pessoa do trabalhador. Entretanto, este estranhamento total do homem é inaugurado com o processo de produção manufatureira e se desenvolve, intensifica-se de forma crescente, com o aprimoramento das tecnologias e teorias organizacionais do trabalho, particularmente, com o advento da maquinaria, do taylorismo, do fordismo e – nos dias atuais – com terceira revolução científica e com o modelo de produção toyotista.”



*concernentes à educação. As reivindicações e recomendações não param por aí. A indicação de que a escola deve ser flexível está presente, assim como a recomendação de que a formação deve ser polivalente e a escola deve ser desregulamentada”. (MAUÉS, 2003, p.105, grifos nossos)*

Nesse contexto, organismos internacionais, dentre os quais o principal para este estudo é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), argumentaram, propuseram e defenderam que a educação deveria ser assumida com a orientação do setor industrial. De acordo com Maués, os industriais europeus declararam a vinculação direta entre a educação e o mercado, com vistas a transformar a educação em mercadoria. Essa preocupação se dirigiu à educação profissional, assim como à primária, a secundária e prioritariamente à formação de professores (idem, p.118).

Problematizando a questão da educação transformada em mercadoria pelas mãos dos capitalistas da indústria, Rodrigues (2007) avança na reflexão ao apontar que o centro de interesse destes embates se dá, na atualidade, na esfera do ensino superior. Tal discussão neste trabalho se faz pertinente porque a formação de professores, no Brasil, se dá prioritariamente neste nível de ensino. Para este autor, existem duas esferas do capital em disputa pela educação enquanto mercadoria. Por um lado o capital industrial busca sua valorização encarando a educação e o conhecimento que o trabalhador abriga dentro de si (formado pela escola e /ou pela universidade), enquanto insumos produtivos necessários à produção de outras mercadorias “logo, o capital industrial tenderá a encarar a prática social educacional como uma mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007, p.6). Por outro lado, o capital empresarial da esfera de serviços busca sua valorização a partir do que este denominou como educação-mercadoria, ou seja, a “venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional” (idem).

A tese que estrutura a idéia da mercadoria-educação (RODRIGUES, 2007, p.7), aspirada pelos capitalistas da indústria, é de que esta se utilize da formação de um exército industrial de reserva, com profissionais graduados e altamente qualificados, viabilizando o rebaixamento dos salários da categoria profissional pela oferta excessiva de mão-de-obra. O problema para a indústria é que estes graduados formados pelas mãos dos empresários da educação não possuem as devidas qualificações esperadas pelo processo produtivo, principalmente para manejo e criação de novas tecnologias. Saem, então, desde a década de 1990, na defesa da sua necessidade de reprodução, procurando meios de formular as propostas de produção, organização e controle da educação, sobretudo na esfera do ensino

superior, principalmente pelo slogan “educação para o desenvolvimento” ou “conhecimento para a competitividade” (idem). No contraponto, a tese que embasa a educação-mercadoria trata da reprodução do capital viabilizada pela expansão das IEs privadas enquanto efetivas empresas de ensino. Elas comercializam a educação enquanto mercadoria e ao mesmo tempo,

“[...] operam o pensamento pedagógico empresarial no sentido de (con)formar uma força de trabalho de nível superior adequada ao *télos* economia competitiva, buscando adaptar o seu produto às demandas do capital produtivo. Em outras palavras, os empresários do ensino vêm buscando ampliar os seus negócios, identificando educação-mercadoria com mercadoria-educação”(RODRIGUES, 2007, p.16).

Enfim, concordamos com Rodrigues que é preciso entender que essas frações burguesas, seja em nível nacional ou internacional, disputam à esfera do poder Executivo, em nível nacional, negociando e mediando conflitos intra-classe e entre classes com vistas à manutenção da ordem. Entendemos que essa mediação de interesses na esfera do Estado pode ser analisada sob o conceito de *autocracia burguesa* (Florestan Fernandes, 2006). Segundo o referido autor, seja qual for a disputa entre as frações de classe, o que se busca é manter o padrão compósito de hegemonia. A composição e recomposição de pactos de dominação entre a burguesia, se dão no sentido de mediar ajustes para contemplar todas as frações e manter a classe trabalhadora sob seu domínio. Por isso a burguesia é autocrática, pois possui a extrema habilidade de fazer pactos intra-classe, que para Fernandes (1979) eram os realizados entre as frações da burguesia nacional e dela para com a classe trabalhadora, restringindo-se à cooptação. A sua autocracia também se manifesta através dos pactos entre classes, onde a burguesia nacional como um todo se articula com o Imperialismo (idem). Numa análise mais adequada aos dias atuais no século XXI, entendemos que esses conceitos se fazem pertinentes e podem ser estendidos à práxis política como um todo, onde as fronteiras entre a burguesia nacional e a internacional estão diluídas pela globalização, que desregulamentou os mercados nos anos 1980. A autocracia manifestada, na atualidade, com caráter intra-classe pode ser observada pela capacidade de negociação de projetos e propostas em disputa para defesa de interesses entre as frações da burguesia nacional utilizando, enquanto mediador o aparelho de Estado.

### 1.3.1.2 A lógica gerencial ou gestão empresarial na escola

Nesta sessão apontaremos formas de introdução da gestão empresarial, ou lógica gerencial, na escola. Entendemos que a retórica da profissionalização, enquanto conceito operativo das reformas (SHIROMA, 2004), na educação e na formação de professores a partir dos anos de 1990, deve ser analisada no contexto em que o capital pode utilizar as teses da desqualificação e requalificação do trabalho para criar, segundo Shiroma, um “gerencialismo diluído”. Tal fenômeno manifestado na primeira fase das reformas, introduziu medidas para reduzir o gasto público e o número de funcionários que, no quadro público, em sua maioria, pertencem ao magistério. No atual projeto político de formação docente, está implícito os “marcos da regulação da educação” e o “projeto de controle do trabalho docente” (idem, p.116). Esse controle se daria pela lógica da gerência científica no bojo da administração escolar, remodelado pela gestão da qualidade total, enfim, pela visão gerencial na escola.

A gerência científica, movimento iniciado por Taylor<sup>34</sup>, analisada por Braverman (1987, p. 103-111), se pauta em 3 princípios básicos para obter o controle e a regulação do trabalho. Primeiramente na dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, onde “o processo de trabalho deve ser independentemente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Daí por diante deve depender não absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais” (idem, p. 103). O segundo princípio é o da separação entre concepção e execução, ou separação entre trabalho manual e intelectual. Assim, o fazer-saber não fica nas mãos dos trabalhadores, quebrando a unidade do processo de trabalho humano que se dá pelo trabalho enquanto processo que envolve, de forma criativa, tanto os saberes e como os fazeres.

“[...] a fim de assegurar o controle pela gerência como baratear o trabalhador, concepção e execução devem tornar-se esferas separadas do trabalho, e para esse fim o estudo dos processos de trabalho devem reservar-se à gerência e obstado aos

---

<sup>34</sup> Frederick Winslow Taylor iniciou o movimento da gerência científica nas últimas décadas do século XIX. O taylorismo “pertence á cadeia de desenvolvimento dos métodos e organização do trabalho” (BRAVERMAN, 1987, p.82)

trabalhadores, a quem seus resultados são comunicados apenas sob a forma de funções simplificadas, orientadas por instruções simplificadas o que é seu dever seguir sem pensar e sem compreender os raciocínios técnicos ou dados subjacentes.” (BRIGHTON, 1991, apud SOUZA, 2006, p.27-28)

O terceiro e último princípio é o da utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e o seu modo de executá-lo. Ou seja, o planejamento e a preparação das tarefas e a execução são determinadas não pelos trabalhadores, mas sim pelos gerentes. Entendemos que foi no bojo do discurso sobre a inserção das novas tecnologias e a adaptação da força de trabalho docente às demandas da sociedade do conhecimento que se expressou a gerência do capitalismo na escola, “modernizando” as relações de trabalho docente e “mantendo a arcaica” relação de classes, de proletarização do magistério.

Shiroma (2002) apontou que na perspectiva da tese da proletarização do trabalhador docente alguns autores afirmam que seu começo está ligado ao crescimento da supervisão escolar na América do Norte. A nosso ver, a formação de pedagogos, nas universidades, foi fomentada por uma necessidade do capital em transpor a lógica da gerência para a escola, com a divisão técnica do trabalho e, sobretudo, através da qualificação e certificação profissional. A divisão entre professores e “administradores” na organização do trabalho docente é um traço da continuidade dessa arcaica ordem gerencial na escola “moderna”.

“A febre da eficiência educacional dos anos 20 levou à aplicação de métodos de administração educacional à escola [...] A concentração do processo de administração nas mãos dos administradores e a busca da racionalização econômica tiveram as mesmas desastrosas conseqüências para os professores que a burocracia e a racionalização da produção teve sobre a avaliação, o aconselhamento e a orientação, a seleção de textos e os métodos de ensino foram colocados nas mãos de especialistas. Uma gama de especialistas apareceu para lidar com fragmentos diminutos do trabalho de ensinar. As tarefas de pensar, tomar decisões e entender os objetivos da educação foram postas nas mãos de administradores colocados num nível superior. Ostensivamente para facilitar a eficiência administrativa, as escolas tornaram-se grandes e impessoais. A possibilidade de relações próximas e simples na sala de aula deu lugar a relações sociais de linha de produção”. (BOWLES & GINTIS, 1976, p.204, apud SHIROMA, 2002, p.118)

Desde 1920 as faculdades americanas e as escolas norte-americanas instruíam projetos de profissionalização distintos para os dois seguimentos (SHIROMA, 2004, p.118), ou seja, primavam por um ensino dual, onde as escolas normais atendessem a “massa” trabalhadora, e as faculdades formassem os “gerentes da fábrica-escola”. Esta dualidade se

relacionava às demandas do setor industrial em crescimento, na época da implantação do taylorismo/fordismo<sup>35</sup> para:

“A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. [...] Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos. [...] A diversa distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diversas aspirações de várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, a produção dos diversos ramos de especialização intelectual”. (SHIROMA, 2002, p. 8-11)

Wallerstein (2001, p. 117) afirma que alienar seria o contrário de satisfazer o potencial do trabalhador, ou seja, deste alcançar um patamar de conscientização que o leve à práxis política para a busca de, junto aos seus pares, construir uma classe em si e para si. Para Marx (1984) o trabalho alienado faz com que o trabalhador afundasse até o nível de mercadoria deplorável, pois a sua miséria aumenta com o poder e o volume de sua produção. Nessa lógica, a formação de um trabalhador alienado viabiliza a lucratividade do capital. Sendo assim, a escola e os intelectuais que formam as massas (professores e especialistas que também são professores) não podem ser “concebidos” como seres humanos que se formam independentemente dos processos históricos que envolvem a esfera política, econômica e cultural numa amálgama de lutas pelo estabelecimento da hegemonia. Para Marx (1984) as relações sociais no capitalismo são baseadas no processo de alienação e estranhamento do trabalho. Cada homem “encara os demais de acordo com os padrões e relações em que se encontra situado como trabalhador” (MARX, 1984, p.97).

---

<sup>35</sup> Fordismo é um termo que se generalizou a partir da concepção de Gramsci, que o utiliza para caracterizar o sistema de produção e gestão de Henry Ford [...] Gramsci associa tal sistema de produção à forma de racionalização que define um modo de vida, demandando [...] um novo tipo humano, em conformidade com o tipo de trabalho e de processo produtivo [...] uma mão-de-obra estável, um conjunto humano (o trabalho coletivo)” (Gramsci, 1974, p.146-168). O Taylorismo caracteriza-se pela intensificação do trabalho por meio de sua racionalidade científica (estudos de tempos na execução de uma tarefa), tendo como objetivo eliminar movimentos inúteis utilizando-se instrumentos de trabalho mais adaptados às tarefas. Enquanto o Taylorismo pode ser aplicado às firmas médias e pequenas, o Fordismo difunde-se, principalmente, em grandes empresas produtoras de bens de consumo (tecnicamente mais complexas), tendo em vista a produção de produtos padronizados, para o consumo em massa, utilizando, portanto, economia de escala. Seja como for, o Taylorismo foi recuperado no Fordismo no século XX.

“Da análise do trabalho alienado delineada por Marx – necessária para compreendermos o trabalho hoje, pois a sociedade capitalista não passou, mas desenvolveu-se – explicita a total perda do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho que se tornou estranho, independente, hostil, voltou-se contra o próprio homem. Perda em relação ao processo de produção: o trabalho é exterior ao operário, contrário ao trabalho enquanto ato de liberdade na produção de coisas úteis ao homem. O homem trabalha contra a sua vontade, de forma controlada, forçada; trabalho de sacrifício e mortificação. A força de trabalho, a matéria prima e os meios de produção pertencem a outro homem. Perda em relação ao seu próprio ser, pois o trabalho enquanto ato de liberdade, de criação de transcendência lhe foi retirado, restando somente a possibilidade de manutenção da subsistência enquanto trabalhador que vende a força de trabalho para o capitalista, e, finalmente, perda da liberdade no relacionamento dos homens entre si, em virtude de uns – os trabalhadores – serem possuídos e explorados por outros – os capitalistas –. Vale a pena lembrar que a capacidade de objetivação do homem pelo trabalho no sentido ontológico – produção/ reprodução da vida – e enquanto elemento de liberdade etc., continua na perspectiva da possibilidade desde que sejam superadas as mediações historicamente específicas inerentes à sociedade capitalista, alienadoras da supracitada base ontológica da existência humana.” (CARVALHO, 2008, p.2-3)

Superar a alienação depende, a nosso ver, da classe trabalhadora se opor e superar a hegemonia burguesa. A relação hegemônica se manifesta, a nosso ver, para além das relações entre os sujeitos, buscando perpetuar a alienação dos trabalhadores. Ela tem origem na dependência histórica, do governo brasileiro ao Imperialismo Americano (assunto a ser detalhado no capítulo III). A importação de modelos educacionais seria outro traço que, de tempos em tempos, caracteriza a política arcaica do Estado Nacional. Nesse contexto a formação dos trabalhadores da educação, na lógica da gerência científica, iniciada nos EUA, foi adotada pelo governo brasileiro para mediar à problemática da formação de professores. O movimento escolanovista dos anos 1920 deixou como herança a preocupação com a metodologia do ensino na formação como um todo. Esse traço se perpetuou no pensamento político educacional dos “modernos” governantes brasileiros em meio à euforia do desenvolvimentismo dos anos de 1950, época de “implantação” de leis e formas de regulamentação da educação fomentada pela intelectualidade em busca da universalização. As mudanças no ensino médio e superior reorientaram, também, o ensino primário e a formação de professores.

“Assim, merece referência a atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), de 1957 a 1965 – resultante de acordo entre o MEC/INEP e a *USAID* –, cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao *campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência.* Conforme ressaltam Paiva e Paixão (1997, p. 43), “modernizar o ensino primário é,

na perspectiva do Programa, trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-las às especificidades de nosso país”. Os multiplicadores considerados adequados a disseminar as inovações seriam os professores que atuavam nas escolas incumbidas da formação do professor primário: as Escolas Normais”. (TANURI, 2000, p.14, *grifos nossos*)

Entendemos que a história da formação de professores, assim como da educação em geral, foi impregnada pelas estratégias de fragmentação na formação para atender a dois tipos de demanda: o da organização do trabalho, no formato taylorista, com a intensificação do trabalho, e a perspectiva de racionalização científica na escola e nas universidades e, concomitantemente, o da perpetuação da hegemonia burguesa e sua ideologia. A racionalização científica, neste trabalho, é entendida enquanto estratégia funcional sustentada pela burguesia para mediar o processo de alienação (fundamental para a manutenção da ordem via hegemonia burguesa) e subordinação do trabalho ao capital.

É preciso entender que a subordinação e a alienação/trabalho estranhado são lados da mesma moeda: a ideologia capitalista busca a distribuição desigual do saber para preservar a exploração, isolando politicamente, a classe trabalhadora. Esta passa a ter a falsa consciência sobre uma participação no ato de governar, não entende que aquilo que determina sua vida não é a sua consciência, mas é a vida, e as relações sociais de produção que determinaram sua consciência (MARX, 1984). Portanto, a consciência de classe vem sendo ao longo dos anos, entrecortada pelas ações contra-revolucionárias da burguesia, que busca assegurar a hegemonia legitimando seu projeto de mundo. Essa dominação da consciência do trabalhador tem caráter formador, busca educar, disciplinar e conformar pelo consenso, para obter consentimento.

Foi nessa ótica de manter a hegemonia que o capital introduziu uma nova roupagem à gerência científica, modificando sua racionalidade, mas mantendo a prerrogativa da dominação através da lógica da qualidade total transportada para a escola. Mas como o discurso da qualidade na educação começou a ser dirigido aos intelectuais e ao senso comum? Como já afirmamos em sessões anteriores, isso se deu a partir da nova fase de acumulação flexível, “caracterizada pela versatilidade da produção e da força de trabalho” (SOUZA JÚNIOR, 1994, p.56).

O padrão taylorista/fordista da organização e gerência científica chegou ao auge em 1973, na Europa. Com o período de recessão, o capital foi obrigado a reestruturar sua forma de produção para superar a crise. Com a globalização, o capital se mundializou (CHESNAIS, 1996), modificando o modo predominante de organização do trabalho após a reestruturação produtiva da década de 1970. Essas mudanças passaram a exigir a formação de um novo

trabalhador. A visão tecnicista da década de 1980 trouxe a idéia de uma racionalização do ensino, visando à eficiência, a qual deveria ser medida por critérios econômicos, onde os recursos, se considerados escassos, assim como sua eficácia, poderia ser medida pela adequação de seu produto às necessidades do mercado ( KUENZER & MACHADO, 1984, apud SOUZA JÚNIOR, 1994). Essa visão, segundo Souza Júnior (1994), sofreu uma adaptação ao novo modelo da acumulação flexível; buscando o reordenamento do processo de ensino para torná-lo objetivo, operacional e lucrativo. Para o autor o discurso da qualidade do ensino na escola visou privilegiar e introduzir uma prática pedagógica que se vinculasse aos interesses do capital.

“A ideologia da qualidade para a competitividade reforça os princípios individualistas, segregadores, anti-humanos. Na educação, essa ideologia volta-se para a formação da mentalidade e de um comportamento ajustável às demandas do mercado, ou seja, competidor consoante à lógica de competição do capital. A visão de mundo que envolve a ideologia da qualidade, racionalista de tipo instrumental, tem objetivo de condicionar o ato de pensar, a criatividade, a personalidade dos indivíduos e do coletivo, modelando, padronizando um comportamento a uma normalidade eficiente e eficaz ao mundo do capital”. (SOUZA JÚNIOR, 1994, p. 60)

Concordamos com o autor que afirmou que a ideologia da “qualidade” se ergue sob o arcabouço da retórica da participação, da autonomia e da criatividade no âmbito do trabalho. Na verdade a palavra qualidade, na ótica capitalista, abriga em si duas grandes metas: a competitividade e o lucro.

“A formação de uma subjetividade abnegada, moldável, competitiva, tendo como objetivo tornar eficiente e eficaz o processo de extração de sobretalho [...] um conceito construído com objetivo de adequar a produtividade e a competitividade fundamentais à reprodução do sistema”. (SOUZA JÚNIOR, 1994, p. 60)

A citação nos ajuda a entender a lógica das reformas na educação e as estratégias para subordinar o trabalhador docente via discurso hegemônico sobre “manutenção da qualidade na educação”. Entendemos que a ideologia da qualidade foi inserida na educação quando esta, diante das alterações no mundo do trabalho com o advento da acumulação flexível, transformou, novamente, as relações no seio da escola. Acreditamos que a expansão do setor de serviços orientada pela lógica do capital, fosse à lógica da gerência científica ou da



gerência da qualidade total<sup>36</sup> na educação, o objetivo era o mesmo: regular e controlar totalmente o processo de trabalho escolar como se a escola fosse uma empresa. Atualmente, a lógica gerencial do capital se manifesta sob a forma da “gestão democrática” nas escolas brasileiras, objetivada pelas figuras do secretário de educação, diretores e pedagogos como gestores educacionais. Gestão democrática, na medida em que esta não significa a emancipação e o trabalho coordenado pelos próprios trabalhadores, vem sendo o termo utilizado pelos intelectuais orgânicos do capital, principalmente o governo e os organismos internacionais, como a nova estratégia para democratizar a educação básica. A gestão na lógica empresarial “moralizaria” e tornaria a escola mais eficiente, ajudando o governo a “economizar”. Alguns exemplos dessa racionalização podem ser observados: o dinheiro da merenda, da compra de material e dos consertos necessários ao funcionamento dos estabelecimentos deve ser administrado diretamente pelos diretores, os quais recebem uma verba ínfima por nº de alunos; o enxugamento do quadro de pedagogos com o acúmulo das funções de orientador educacional e supervisor; a contratação temporária de professores, enfim, a lógica da gerência empresarial na escola pública objetiva, a nosso ver, “cortar gastos” e subsumir os trabalhadores com a retórica da “gestão para melhoria da qualidade da educação”. Com os novos paradigmas de produtividade e qualidade na educação, que desde as décadas de 1980 e 1990, dão ênfase à construção da gestão democrática na educação, que a retórica da gerência da qualidade total na educação foi erigida sob os pilares da “descentralização”, da “participação” e da “democratização” (FIDALGO, 1994, p.66), visando a cooptação dos trabalhadores da educação para o projeto burguês de escola onde a “competitividade” seja atônica das relações humanas e profissionais.

“Por participação na gerência da qualidade total entende-se, portanto, a cooptação dos trabalhadores para a chamada visão compartilhada, ou seja, a plena identificação do trabalhador com a empresa ou a instituição, ou ainda, com a organização do trabalho presente nestas. [...] o que a GQTE pretende, é de um lado, através da introdução de métodos e técnicas, buscar a contribuição ‘voluntária’ dos trabalhadores, impingindo-lhes o autogerenciamento, e do outro, aumentar o controle sobre os processos de trabalho. Portanto, o dilema não está posto efetivamente, pois a GQTE não propõe autonomia, ou seja, a reunificação do pensar e do fazer, mas sim, procura cerceá-la através do controle embutido no ferramental da qualidade, que tem como objetivo principal a padronização e a previsibilidade das ações. Cada trabalhador é levado a conhecer de forma global o processo de

---

<sup>36</sup> “Por participação na gerência de qualidade total entende-se, portanto, a cooptação de trabalhadores para a chamada visão compartilhada, ou seja, a plena identificação do trabalhador com a empresa ou a instituição, ou ainda, com a organização do trabalho presentes nesta.” (FIDALGO, 1994, p.70)

produção, não para que este possa interferir em todo o processo, mas como necessidade de visualização do conjunto como forma facilitadora do entendimento da importância da sua atividade e do seu lugar no sistema.” (idem, p.70).

Segundo o autor, a ênfase dada na GQTE ou gestão da qualidade total na educação deve ser analisada também na relação entre o público e o privado. O ponto nevrálgico está na construção do discurso (pela ideologia burguesa) de qualidade na educação depende da “eficiência” do sistema público de ensino. Essa “improdutividade” da escola (FRIGOTTO, 1998) vem alicerçando as justificativas para expansão do setor privado e seu “padrão de qualidade”, mediando certa “produtividade” para o capital. Através da política de avaliação, “atestada” a ineficiência da escola pública, a legislação passa a ser modificada por leis, portarias e decretos que permitem, por exemplo, que programas de “inclusão social” como por exemplo a oferta de cursos de graduação à distância sejam ofertados aos professores por faculdades privadas que fazem acordos com o governo para dar descontos em mensalidades de funcionários públicos mediante “abatimento” ou isenção de impostos. A lógica mercadológica de adequação da “mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007), depende, nesse contexto, da “gestão escolar”. A “inovação” gerencial na escola visa materializar o projeto burguês de sociedade através das “reformas” que objetivam manter a hegemonia burguesa, e a estratégia é a estratégia de publicizar o privado e privatizar o público com a:

“[...] recapturação do discurso de missão da escola como a salvadora da sociedade [...] busca vincular o financiamento das escolas públicas a uma política de avaliação das escolas que leva em conta apenas os aspectos ditos ‘técnicos’ desta problemática. E num mesmo movimento receitam a desvinculação do financiamento das escolas públicas das verbas estritamente estatais, buscando-se assim que estas sejam financiadas progressivamente com recursos privados, ou ainda, com recursos dos próprios usuários, ou melhor ainda, com recursos dos próprios trabalhadores. Este processo tende a agravar a condição de penúria das escolas destinadas às camadas populares, ou melhor ainda, ao invés de resolver o problema. A vinculação financiamento-avaliação traz consigo um efeito nefasto de oferecer recursos cada vez maiores às escolas ‘produtivas’ e menores às aquelas de ‘baixa produtividade’.” (FIDALGO, 1994, p.73-74)

Neste contexto, o caráter ineficiente da escola pública enquanto discurso ideológico, a repetência e a evasão escolar, enquanto exemplos deixam de ser vistas como problemas decorrentes do sistema capitalista, que promove o desemprego e a marginalização social. A evasão é analisada como refugio e a repetência, como um retrabalho que custa aos bolsos do Estado por conta da falta de ‘produtividade’ do trabalho docente e da escola pública.

“Produtividade, anteriormente, era vista como a possibilidade de produção em massa de mercadorias num espaço cada vez menor de tempo. Hoje, produtividade é definida em termos de produção com menos retrabalho, desperdício e, portanto com custos menores. A qualidade, neste sentido, é a possibilidade de produzir com mais produtividade e de maneira adequada as especificações e exigências dos clientes, ou seja, tem qualidade aquele que consegue fornecer produtos e serviços sem falhas”. (idem, p.67)

Nesse sentido, a lógica da GQTE é imposta, pelo Estado e os empresários da educação como meio de viabilizar o controle sobre os processos de trabalho que garanta a qualidade na educação, ou seja, a correspondência entre as demandas do mercado por qualificação e certificação profissional em relação ao que as instituições de ensino ofertam. O significado da gerência da qualidade total na educação é obter controle total sobre o processo de trabalho escolar, o que inclui as relações pedagógicas, meio por onde se reproduz a ideologia dominante. Ou seja, garantir que na sala de aula o professor, seguindo o currículo, os PCNs e atualmente, as apostilas que substituem os livros didáticos, “repassem” a visão de mundo da classe dominante e moldem o novo trabalhador: conformado diante da “realidade social” que ele não apreende como um todo e disciplinado para ser flexível e facilmente manipulado. A visão reducionista da educação e da escola na GQTE, para Fidalgo diz respeito aos problemas educacionais de forma limitada, onde tudo parece que pode ser resolvido através de soluções técnicas de soluções técnico-organizacionais e a boa vontade dos trabalhadores da educação. Como o funcionalismo público vem sendo desqualificado pela sua “ineficiência”, dada a qualidade da educação básica mediada por índices de aprovação em testes padronizados nacionais e internacional, atrelar a avaliação dos sistemas de ensino ao financiamento da educação, flexibilizando e precarizando ainda mais a remuneração dos trabalhadores, desde o início do século XX vem sendo a orientação primordial dos organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial.

Na década de 1990, Fidalgo analisou a questão e chegou à conclusão que a burguesia se apropria das demandas da classe trabalhadora por educação de boa qualidade. Ao incorporar esta demanda para manter-se no poder através da conciliação entre classes, nas ‘propostas’ de melhoria da “Passa-se à imposição do como fazer sem nos ser possibilitada a construção de um projeto-político pedagógico que a preceda” (1994, p.68), ou seja, a nosso ver o autor afirma que não há um projeto político-pedagógico voltado para a formação humana dos trabalhadores, de base política e omnilateral (FRIGOTTO, 2002). Observando

documentos de redes municipais como a de Niterói no Rio de Janeiro, percebe-se que a ideologia dominante incorporou, também, a idéia de projeto-político pedagógico como a estratégia de “conciliação” de classes e subordinação. Geralmente, esse “projeto político pedagógico” é elaborado por cada unidade escolar visando a eficiência dos trabalhadores em seguir os rumos traçados pelo órgão gestor (secretaria de educação ou fundação municipal) ‘comunidade escolar’, geralmente pais de alunos, para um ensino de ‘qualidade’ que atenda às demandas sociais do grupo. Através dos Conselhos Escola/Comunidade os pais podem “fiscalizar”, regular ou colaborar, junto à direção da unidade, não só o trabalho docente, mas também as verbas e as decisões que afetam a escola: devolução de funcionários, processos administrativos, projetos de fora das redes, ações de voluntários.

O Conselho Escola Comunidade (CEC), os Conselhos de Pais e o Conselho de Professores, na rede de Niterói –que é nosso exemplo mais próximo- nos parecem estratégias de ‘democratizar’ a participação das decisões em certa medida, mas por outro lado podem se construir como veículos de desagregação da categoria docente. Segundo o Fidalgo, como os sindicatos ainda são muito fortes e no setor público ainda constituem um empecilho para a subordinação da categoria docente, dos anos de 2000 para cá, com a intervenção dos organismos internacionais que orientam os gestores políticos, essa situação veio se modificando e novas estratégias de regulação e controle do funcionalismo público da área da educação foram sendo traçadas.

Observamos esse fenômeno em documentos da OCDE, objeto da pesquisa aqui proposta. Para este organismo internacional, se a cooptação dos trabalhadores docentes não for o suficiente, a avaliação será o meio mais eficiente para conseguir a “colaboração” dos professores (2005, p. 168). No caso brasileiro, observamos que essa cooptação parece estar sendo mediada não só pela política de criação de projetos político-pedagógico que visem tornar as escolas a ‘salvação’ da sociedade. Esse atendimento “social” da comunidade local, e a implementação dos Conselhos Escola- Comunidade (CEC), é outra forma de mediar a regulação e ao mesmo tempo enfraquecer a atuação dos sindicatos, pois a tendência dos professores parece ser tentar resolver internamente, nesses conselhos, a maioria das questões<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Pretendemos, em estudos posteriores, por intermédio de um projeto de pesquisa, ir a campo para apreender o fenômeno dos “Conselhos” e sua atuação na gestão escolar na rede municipal de educação de Niterói.

Entendemos que da década de 1990 até 2008, a lógica da gestão da qualidade total na educação mudou o conteúdo da retórica, que no plano histórico vem se materializando sob a forma da “gestão democrática”. Diante dos embates entre os sindicatos e as secretarias de educação, travou-se há mais de uma década a luta por eleição de diretores ao invés da indicação. A idéia era que de que o processo via eleição deixasse de ser restritivo (por indicação) e passasse a ser participativo, onde, por meio da eleição de candidatos oriundos da própria unidade escolar se conseguisse minimizar a intervenção direta da secretaria nas escolas com a participação da comunidade e dos professores. Entendemos que pode ser através da figura do diretor como gestor escolar, que as secretarias irão operacionalizar o ‘gerencialismo’ no chão da escola (SHIROMA, 2003), mantendo uma ‘democracia’<sup>38</sup>, nos marcos da ordem capitalista. Concluimos que isso se dá porque o diretor da unidade escolar, apesar de ser eleito “democraticamente” por voto não paritário (em que o voto dos professores e funcionários tem peso inferior ao da comunidade), passa a sua função como um “gerente”, pois sua matrícula, mesmo sendo de professor, passa conta como de gestor ligado à secretaria. Assim, a figura do diretor passou a ser um funcionário que deve exercer e fazer cumprir as determinações da instituição maior e, se este vier a operacionalizar “reformas”, que seja por dentro da ordem, mas nunca contra a ordem, sob pena de exoneração.

Perguntamos por que a eleição de diretor é importante se a ele cabe, querendo ou não, gestar a lógica empresarial dentro da escola? Concluimos que a eleição de diretores de escola legitima uma aliança entre a comunidade e as secretarias de educação, entre a ‘sociedade civil’ representada pelo CEC e o a ideologia das secretarias de educação através de uma gestão que tende a ser populista, quando se vê a escola como “salvação” das camadas pobres marginalizadas. Segundo Coutinho “...formas personalizadas de poder, encarnadas num líder carismático que representa ou diz representar os interesses do povo” (COUTINHO, 2002, p. 18) garantem a coesão social e mediam, junto aos docentes e a comunidade escolar (sob a bandeira da construção da qualidade na educação via projeto político-pedagógico e a avaliação atrelada ao financiamento), a organização do trabalho escolar e pedagógico na ótica burguesa. Dessa forma operacionaliza-se a cooptação, uma conquista da adesão da comunidade e dos trabalhadores da educação para ‘o projeto’ reformador (SHIROMA, 2004, p.119).

A lógica gerencialista do Estado parece tentar promover na figura do diretor como gestor escolar para torná-lo um mediador, um conciliador que harmoniza as tensões entre

---

<sup>38</sup>

O tema “democracia” será tratado detalhadamente nos capítulos II e III.

indivíduo e equipe, entre o capital e o trabalho. O gestor deve manter a coesão da força de trabalho sem perspectiva de laços solidários, e sim competitivos. Além disso, o gerencialismo “dá prioridade aos resultados financeiros, mesmo numa escola. Nesse caso, os diretores tornam-se agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças e são elementos cruciais a serem responsabilizados pela prestação de contas” (idem, p.120). Refletindo a questão na ótica da divisão social do trabalho, concordamos com Shiroma que afirma que:

“Inquirindo sobre as razões que motivaram a adoção da profissionalização diferenciada como política de formação do quadro do magistério, podemos pensar que para compensar a suposta “desqualificação” dos que executam – professores -, prescreve-se uma política de profissionalização gerencial dos que planejam – gestores, administradores, diretores, líderes, especialistas.” (idem)

A disseminação do “fetiche da profissionalização do magistério”, para Shiroma, tem ajudado a promover o consenso porque aparentemente atende a antigas demandas da categoria por mais qualificação profissional e “anestesia os sindicatos”. Muitos professores se submetem a gestão na medida em que, tanto para tirar licença para estudos, quanto para fazer cursos de aperfeiçoamento ofertados pela própria rede, dependem de uma liberalização que só o diretor da EU pode conceder.

“A qualidade no ensino é almejada por todos os segmentos: professores em busca de aprimoramento e desenvolvimento profissional; diretores em busca da eficiência para seu estabelecimento apresentar melhores resultados; sindicatos na luta por melhores condições de trabalho, plano de carreira, status e remuneração; políticos que podem gabar-se de terem implantado políticas de profissionalização” (idem, p. 122)

Tratamos, até este momento, da questão da qualidade na educação e a lógica gerencial ou empresarial do capital, a qual visa a subordinação do trabalhador docente. Mas como isso se construiu enquanto processo universal que parece atravessar todos os países? A resposta está na inserção dos organismos internacionais na educação fomentando reformas.

Shiroma (2004) afirmou que com o processo de globalização das políticas educacionais, um discurso padronizado, estruturado em torno dos mesmos conceitos-chave, foi capaz de induzir reformas distintas em diferentes regiões na virada do século, quando organismos internacionais passaram a fornecer, por meio de uma linguagem comum enquanto modo de se justificar e legitimar acordos entre diferentes esferas do capital,

medidas reformadoras. Organismos internacionais e Estados organizaram uma agenda globalmente estruturada para a educação, onde os vocábulos semelhantes poderiam ser “adaptados” de acordo com a região num processo de resignificação. Segundo a autora, alguns analistas indicam que a primeira geração de reformas “deu ênfase à reordenação do sistema educacional, à reforma de currículos, à avaliação, ao financiamento; uma segunda geração enfatizou o trabalho no interior da escola, a gestão escolar e o trabalho docente (formação, carreira, identidade profissional do professor)” (SHIROMA, 2004, p.114). Essa segunda geração de reformas se construiu pela lógica da “gestão democrática” enquanto forma de reorganizar a divisão técnica do trabalho na escola, sob o discurso de manutenção da qualidade da educação. Nesse contexto o governo brasileiro “endossou” as orientações dos organismos internacionais em termos de reformas na educação/formação de professores para organizar formas de manter a categoria docente, do magistério público, subsumida.

Concluimos que a justificativa do governo para a transplantação de modelos educacionais, ao longo da história, tem sido a de remodelar a formação sistematizada pelas instituições de ensino para adequá-la às demandas da sociedade conforme a época. Entendemos que tal justificativa para tal argumento precisa ser analisada do ponto de vista da funcionalidade da escola enquanto aparelho privado de hegemonia. Assim, o trabalho docente precisa ser gestado nos moldes da subsunção. Entre os “gestores/diretores” e os professores, se encontra outra função que não tem caráter definido: os pedagogos e/ou coordenadores pedagógicos. Estes têm a função de organizar e regular diretamente o trabalho pedagógico. Dependendo do seu grau de alienação (MARX, 1984), organizarão a divisão do trabalho com maior ou menor grau de subordinação formal.

Transformar trabalhos complexos em trabalhos simples é um dos objetivos do capital e do avanço das forças produtivas. Isso se dá através da divisão técnica do trabalho onde uma atividade complexa pode ser desmembrada em várias etapas, exigindo uma somatória de trabalhos simples que não permite às pessoas que o executam terem noção da totalidade dos saberes, instrumentos e atividades laborais envolvidas. A simplificação de uma tarefa antes complexa propicia um maior controle do patrão sobre a produtividade do empregado impondo-lhe, através da máquina e dos processos de gestão e administração, o ritmo e a intensificação do trabalho, aumentando a extração do seu sobretrabalho (trabalho excedente). Ou seja, a extração do trabalho vivo incorporado, durante o processo de trabalho, no produto que irá se transformar em mercadoria. A essa objetificação do trabalho não pago Marx denomina como extração de mais-valia, ou trabalho excedente (MARX, 1978:6-23), tratados anteriormente. O capitalista (organizado coletivamente para defender interesses de sua

classe) domina o trabalho morto (máquinas) e com ele explora o trabalho vivo dos operários no âmbito das “condições de trabalho”. Assim, este pode determinar o valor da força de trabalho, o processo, a atividade em si, sua intensificação e até o grau e a natureza do saber que o trabalhador deve ter.

Por tal motivo, a idéia de trabalho simples e complexo precisa ser entendida conforme o valor social do trabalho desenvolvido em uma determinada época, de acordo com o avanço das forças produtivas dentro de uma determinada conjuntura econômica. Quanto mais qualificado um trabalhador e menos remunerado, maior a margem de lucro do capitalista. Ou ao contrário, quanto mais qualificado e melhor remunerado, mais o capital procurará estratégias para explorar o sobretrabalho e exigir um maior nível de qualificação profissional, pois esse saber de “nível mais elevado” permite, em tese, a extração do trabalho abstrato<sup>39</sup> incorporado no produto.

Para Marx (1984, p.63) o trabalho simples liga-se à idéia da não exigência de uma educação especial, considerando que em sua época os ofícios exercidos se baseavam em atividades práticas que eram aprendidas no interior das fábricas e oficinas. Ao contrário, a idéia de trabalho complexo liga-se aos trabalhadores especializados, com uma escolarização de caráter científico que lhes permite um domínio mais amplo da projeção e execução da atividade laboral, assim como um conhecimento mais profundo do processo de trabalho. Para Marx (idem) a produtividade do trabalhador que domina o trabalho simples e o complexo seria condicionada por alguns fatores: o grau de destreza oriundo da sua qualificação ou experiência, a organização social do processo de produção, as condições ambientais e o volume e a eficácia dos meios de produção. Então, é o desenvolvimento científico e tecnológico que determinam o patamar de formação escolarizada, para que a demanda técnica e ético-política (trabalhadores disciplinados), da mão-de-obra, seja utilizada de forma satisfatória pelo capital, ou seja, de forma subordinada.

Segundo Rodrigues (1998), o modo de produção capitalista precisa se revolucionar constantemente e de forma contínua para poder se perpetuar. Essa revolução precisa ser aplicada em todos os processos de trabalho. Esse movimento começou quando os capitalistas reuniram diversos “produtores que cooperavam, mantendo intocados, em si, os processos de

---

<sup>39</sup>

Ou seja, o trabalho abstrato é um dispêndio de força de trabalho humano que se manifesta em si a concretização da tarefa, materializando o produto e, portanto, sendo objetificado como trabalho útil. Todo trabalho concreto é uma atividade produtiva de determinado tipo que visa um objetivo. Para alguns economistas o trabalho abstrato incorporado na mercadoria possui um coeficiente X que pode ser calculado apenas no exame do processo de produção e isso é valor, pois pode ser mensurável e medido. *Para Marx o valor não é apenas dado pelo trabalho incorporado, pois é associado diretamente à troca.*



trabalho preexistentes” (RODRIGUES, 1998, p.62), no período da manufatura. Esse processo caracterizou a subordinação formal do trabalho ao capital. Com o avanço das forças produtivas, os capitalistas procuraram reestruturar os processos de trabalho através da introdução da maquinaria e da divisão do trabalho. Isso caracteriza a subordinação real do trabalho ao capital, iniciado no processo da maquinofatura no século XIX.

Para que a subordinação real ocorresse de forma efetiva, a valorização do capital passou a depender da gerência capitalista, sob a ótica da gerência científica do trabalho. O objetivo foi disciplinar o trabalhador não só pela intensificação e extensão da jornada, mas por novos sistemas que “moldassem” sua subjetividade, formando mentes e corpos dóceis, conformados às punições e remunerações baratas. Portanto, podemos afirmar que o processo de trabalho capitalista criou leis imanentes que regulam a reprodução da vida humana pelo trabalho: a divisão entre o trabalho manual e intelectual, o controle hierárquico e a fragmentação e desqualificação do trabalho, transformando atividades complexas em simples. Na lógica gerencial, a escolarização passou a ser o equivalente de valor entre o que é pago ao trabalhador enquanto salário e o que ele vende enquanto força de trabalho, mas não é a classe trabalhadora que determina como e quanto de instrução irá receber, pois esta totalidade está pré-determinada dentro da nova sociabilidade do capital, do projeto burguês de educação. Isso é um fato histórico que recorta a subjetividade da categoria docente como um todo.

“O caráter social e histórico da subjetividade implica na problematização dos modos como se produzem historicamente os sentidos atribuídos à subjetividade e ao trabalho, tanto no campo da produção do conhecimento, quanto seus efeitos na experiência cotidiana. Tal fato demanda pensar-se não só em uma demanda de subjetividade e de trabalho ao longo da história. A temática da subjetividade, por exemplo, ganha evidência nas análises contemporâneas do trabalho como efeito das transformações da organização do trabalho e do modo de acumulação na medida em que se reconhece a indissociabilidade entre trabalho manual e intelectual na especialização flexível, diferentemente da rígida divisão presente no fordismo”. (CATTANI & HOLZMANN, 2006, p.137).

A subjetividade é a categoria que media as práticas educativas e as relações de trabalho. Trabalho, educação e democracia são temas que compõem o discurso ético-político sobre a formação humana como um todo. Este ajuda a construir um projeto de sociedade baseado na nova sociabilidade do capital que prega a superação do próprio capitalismo (SEVERINO, apud LIMA & NEVES, 2006), ou seja, esta nova sociabilidade tem sido chamada de neoliberalismo da Terceira Via.

Nesse contexto reside o caráter contraditório do capitalismo: desumaniza o trabalho que é a atividade principal do ser humano, o trabalho, e através deste propõe um processo civilizatório com vistas à “humanização”. Por um lado desenvolve as forças produtivas e por outro acirra os processos de exploração e estranhamento do trabalho. Perguntamo-nos. Quais são as bases teóricas e como vem se dando a atuação do neoliberalismo da Terceira Via? Para responder a esta questão, na próxima sessão, com apoio teórico de Lima (2007), trataremos de fazer alguns apontamentos sobre o referido tema.

### 1.3.1.3 O novo projeto de sociabilidade burguesa: O neoliberalismo da Terceira Via

Para Lima (2007, p.60) a defesa do Estado de bem estar social foi a pauta principal do socialismo reformista<sup>40</sup> e deste fato histórico, resultou uma nova tentativa de “salvação” do capitalismo, uma nova forma de organizar o projeto hegemônico burguês. O novo projeto neoliberal chamado de Terceira Via busca construir uma ideologização maciça sobre a possibilidade de humanização do capitalismo, ou sua reforma. Segundo Lima (2007, p.58-59), “este projeto foi apresentado por Giddens<sup>41</sup> como:

“[...] uma filosofia política sintonizada com as mudanças que estão ocorrendo no quadro mundial, um programa de “modernização” da economia, do sistema político e do sistema de bem estar social. Este projeto pode ser identificado como social-liberalismo, na medida em que, de um lado, mantém as premissas básicas do liberalismo, e de outro, recupera elementos centrais do reformismo social-democrata, apresentando-se inclusive como uma nova social-democracia modernizadora. [...] A Terceira Via apresenta seu arcabouço teórico desvinculado do pensamento socialista, muito embora advogue para si a identificação política como de esquerda. Inspirado nas análises de Norberto Bobbio, o principal articulador político da Terceira Via considera que “ser de esquerda é estar preocupado com a redução da desigualdade –definindo de forma mais positiva, com a busca de justiça social. Outros valores de esquerda como a cooperação social e proteção aos fracos, originam-se desta eterna preocupação.” (GIDDENS, 2001, p.46, apud LIMA, op.cit).”

---

<sup>40</sup> Sugerimos a leitura de Lima (2007, p.58-76) para aprofundamento sobre o Projeto da Terceira Via.

<sup>41</sup> Segundo Lima (2007), Giddens é um “sociólogo britânico, reitor da *London School of Economics* (importante centro formulador do pensamento liberal europeu), assessor direto de Tony Blair e um dos mais importantes articuladores políticos do trabalhismo inglês, sendo organizador da Cúpula Mundial da Governança Progressista.” (idem, p.58)

Para Lima (2007, p.60-61), a Terceira Via é um projeto neoliberal porque realiza quatro movimentos adequados ao liberalismo. 1) Desloca o homem da história, abstraindo-o da sua condição de possível produtor e reproduzidor das condições materiais da sua existência; o objetivo é particularizar os sujeitos, individualizá-los eliminando a perspectiva de que suas ações se configurem em práxis políticas coletivas, na ótica da luta de classes. 2) Naturaliza o capitalismo como algo não concebido pela história, mas como uma sucessão de fatos inevitáveis que não permitem a construção de outro projeto societário; naturaliza a impossibilidade do socialismo e propõe na humanização ou reforma do capitalismo como a única alternativa possível. 3) reitera o fim do socialismo e a impossibilidade de transição para outro projeto de sociabilidade dada a crise do socialismo; “Esta análise confunde propositalmente o fim do socialismo real com o fim da divisão entre classes posta pelo capitalismo (LIMA, 2007, p.61). 4) recupera pontos centrais da crítica neoliberal ao Estado de bem-estar social: as limitações fiscais para o financiamento, a suposta passividade dos indivíduos e a tendência à burocratização.

Segundo Lima (2007), dentre as críticas da Terceira Via, direcionadas ao neoliberalismo, está a de que a lógica neoliberal defende o sistema de mercado; enfatiza o individualismo econômico com vistas à democracia e trata as transformações geradas pela “globalização” de forma limitada às necessidades de desregulamentação dos mercados e maximização dos lucros. O problema estaria em que o neoliberalismo não percebe a “importância do capital social, ou seja, a ação social voluntária dos indivíduos e grupos e da solidariedade e responsabilidade social dos empresários” (idem, p.61). A Terceira Via defende que haja um reordenamento da vida coletiva e individual articulando a solidariedade social. Procura recuperar, da mesma forma que o neoliberalismo, o individualismo como pressuposto básico da sua construção analítica, mantendo este valor moral radical do liberalismo burguês. O novo individualismo, reformulado na ótica da Terceira Via de Giddens (1999), segundo Lima (2007), ao invés de ser uma expressão do comportamento que é interesseiro e tenderia à maximização dos lucros como na ótica neoliberal estimularia os indivíduos a participar em conjunto das atividades pautadas na solidariedade social (Lima, 2007, p.61). Nesse contexto “A liberdade individual, as noções de responsabilidade social e solidariedade expressam uma concepção do indivíduo deslocado da luta de classes” (idem); sendo que o discurso da nova social-democracia reafirma que há valores universais sobre a vida humana, os chamados direitos humanos universais e assim por diante, responsabilizando os indivíduos na implementação deste projeto societário.

“Essa responsabilidade individual vincula-se ao conceito durkheimiano de solidariedade social e, na medida em que reduz os antagonismos de classe às incapacidades de indivíduos ou de grupos sociais, a luta de classes perde a centralidade e é substituída pela tentativa de conciliação dos interesses entre capital e trabalho.” (LIMA, 2007, p.62)

A pobreza e o desemprego são considerados conseqüências dessa “incapacidade” dos indivíduos em utilizarem das suas habilidades e competências, assim, os grupos e indivíduos menos capacitados podem necessitar de ajuda, por um tempo, de outros capazes de promover “justiça social”. Segundo Lima, “a noção de justiça social, segundo o pensamento giddeniano, não pode estar desvinculada dos deveres individuais e do apoio mútuo entre indivíduos e grupos sociais, e está fundamentada na concepção de igualdade de oportunidades” (GIDDENS, 1999, apud LIMA, 2007, p.62).

Lima afirmou que além do individualismo, como valor moral, ser retomado pela Terceira Via, um segundo elemento central também é incorporado do pensamento liberal: o mercado é considerado como lócus da eficácia econômica, por onde o capital privado cria riqueza e realiza investimento social através de uma economia mista, onde as fronteiras entre o público e o privado são diluídas. Contudo, para a Terceira Via o mercado não pode se auto-regular. Faz-se necessário a intervenção do Estado como um guardião dos contratos e da ordem estabelecida, o que segundo Lima, é o terceiro fundamento do pensamento liberal burguês; e, simultaneamente, o Estado intervém como estimulador de uma cultura cívica.

“Não se trata do Estado defendido pelo neoliberalismo, nem do Estado grande, medido pelo número de funcionários e pelo tamanho do seu orçamento, mas de um Estado forte e ativo para fomentar empreendedorismo e a responsabilidade social dos indivíduos, grupos e empresários sociais. Buscando sua base de fundamentação teórica e política em Durkheim, Giddens critica as conseqüências sociais da ausência de regulação moral da esfera econômica. O papel do Estado, que se confunde com o governo, é garantir a regulação moral do mercado, espaço da eficácia econômica, da livre-concorrência e da liberdade individual.” (LIMA, 2007, p.62)

A referida autora afirmou que é nesse contexto que o conceito de governança ou governação é apresentado e para além da ação política de um governo, este vai significar “a capacidade reguladora que articula a esfera estatal e a esfera privada (base de fundamentação do conceito de público não-estatal) em âmbito nacional e internacional” (idem, p.63). Para Lima, é a partir dessa nova significação conceitual disseminada pelas políticas públicas dos Estados capitalistas que adotaram o neoliberalismo da Terceira Via (como fez o Brasil no governo de FHC com a “reforma”, ou melhor, a contra-reforma do Estado), que houve a

necessidade de sustentar o projeto hegemônico com a construção de uma “agenda” capaz de viabilizar a reforma das funções e do tamanho do Estado e da relação estabelecida entre o Estado e a sociedade civil, de modo a garantir a governança.

Para a Terceira Via, a sociedade civil tem uma importância política fundamental porque funciona como zona de ajuda mútua e solidariedade, que dá fundamento à noção de cidadania veiculada pelo novo projeto societário burguês onde a diluição da fronteiras entre o público e o privado seja compreendida apenas como um espaço público, espaço comum. As principais atribuições da sociedade civil seriam:

“[...] de controle público da esfera estatal; prevenção da violência pelo incentivo da ação de grupos de auto-ajuda; do estímulo à família; do incentivo ao desenvolvimento físico de indivíduos e grupos sociais, articulando liberdade individual com solidariedade e responsabilidade social para a criação de um sistema moral capaz de garantir o pleno exercício das ações físicas; e da harmonização social por meio de um pacto para a promoção de um bem comum.” (LIMA, 2007, p.63)

Lima afirmou que, na visão da Terceira Via, as sociedades contemporâneas são constituídas de três esferas autônomas: o Estado, que exerceria uma ação reguladora das ações sociais constituindo-se num instrumento de coerção (LENIN, apud LIMA, 2007); o mercado, por sua eficácia do ponto de vista econômico e da liberdade individual, ou seja, da livre-concorrência e obtenção de lucro, da acumulação de capital; e a sociedade civil ativa, como uma instância solidária capaz de mediar a ajuda mútua tomando para si, em geral, tarefas que antes eram do Estado e, ao mesmo tempo, mediando a “coesão” cívica para diluir o conflito entre as classes sociais (idem, p.63).

Segundo a referida autora, a busca dessa “coesão social” que amenize os embates da luta de classes, a Terceira Via procura desqualificar as iniciativas coletivas de sindicatos classistas e partidos que busquem a superação da ordem burguesa. Mantendo a mesma premissa neoliberal, ressignifica os sujeitos coletivos por intermédio da refuncionalização com vistas a reduzir suas demandas a nível econômico e corporativo; além de criar novas formas de organização e participação social tais como: ONG, conselhos público-privados, trabalho voluntário. E, para além, “propõe a democratização da democracia através de plebiscitos eletrônicos e júris de cidadãos” (idem, p.64), como forma de organizar um programa político que seja capaz de conceber o diálogo como meio de obter a conciliação dos irreconciliáveis interesses do capital e do trabalho, procurando obter o consentimento passivo dos trabalhadores.

No trecho anterior expressamos como a Terceira Via organiza sua práxis política que visa implementar, ou fazer “florescer” na sociedade, a nova sociabilidade burguesa, com um discurso baseado na igualdade de oportunidades e na solidariedade social. Para tanto, a Terceira Via faz da educação, tal como o liberalismo e o neoliberalismo, um instrumento de (con)formação dos trabalhadores. A educação é cada vez mais controlada, difundida e gestada pelo Estado, organismos internacionais e burguesia, através de “reformas” que na verdade são contra-reformas (LIMA, 2007), para formar, conformando, trabalhadores disciplinados, alienados, “repolitizados” e desintelectualizados o suficiente para não aderir a nenhuma práxis política que vise o coletivo no sentido de buscar se opor à ordem estabelecida pela burguesia. “Educar, no sentido restrito escolar, como formação técnico-operacional e ético-política do novo trabalhador-cidadão e, em sentido amplo, para coesão social, são tarefas da Terceira Via para o novo milênio” (LIMA, 2007, p.64), e educar este novo trabalhador-cidadão, é uma estratégia para evitar que o coletivo organize uma “revolução” contra o Estado (LENIN, 2007) a favor da classe trabalhadora. Mas qual o novo sentido de trabalhador-cidadão para a nova social-democracia ou o neoliberalismo da Terceira Via? O que este projeto procura formar nos bancos escolares e universitários? Segundo GIDDENS (2008, p.78, apud LIMA, 2007, p.64) “A principal força de desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que deve estimular a eficiência econômica e a coesão cívica”. Para Lima, o projeto da Terceira Via:

“[...] evidencia que o projeto burguês de sociabilidade tem demonstrado ser capaz de realçar o velho sobre a aparência do novo. Esta capacidade, entretanto, não significa que as crises e contradições do capitalismo estejam superadas, mas reinscreve no horizonte político a construção do socialismo e a tarefa de desmontar os projetos que estão sendo apresentados como agenda possível dentro do capitalismo “reformado” ou “humanizado”, que com seu discurso de profunda ambigüidade (socialismo de mercado e democratização da democracia ou radicalização da democracia) oculta o foco central do debate: os embates entre os projetos antagônicos de sociabilidade.” (LIMA, 2007, p.64)

É sobre esta premissa que Lima e outros autores afirmam que o projeto educacional em curso, de FHC à Lula, visa estabelecer a “Pedagogia da Hegemonia”, na medida em que o Estado é concebido como instância educadora (NEVES, 2005, p.20-21).

“O Estado, não sem tensões e contradições, vem intensificando, com todos os instrumentos legais e ideológicos, a seu dispor, o seu papel de educador, ou seja, de

instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado pelos governos anteriores. O governo Lula da Silva vem se propondo a realizar um pacto nacional, ou em outros termos, a submissão consentida do conjunto da sociedade às idéias, idéias e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural no Brasil de hoje, por intermédio de sua reeducação técnico-ético-política.” (NEVES, 2005, p.95)

Para Neves (2005, p.69), o Estado junto aos organismos internacionais e esferas da sociedade civil compõe o novo bloco histórico que vem intervindo no plano político, buscando estabelecer, também, pela educação, novos rumos da produção das relações político-sociais com vistas à legitimação dos padrões sociais vigentes. Segundo Neves, essa legitimação da nova cultura cívica do neoliberalismo da Terceira Via se realiza através de três aparelhos privados de hegemonia: a mídia, a escola e as igrejas (2005, p.99), com suas ações voltadas para a “responsabilidade social” e, a nosso ver, no caso da escola, esta “reponsabilidade social” tem se traduzido na “enxurrada” de produções acadêmicas e exigências das Fundações e Secretarias de educação de que estas instituições contemplem um “Projeto Político Pedagógico” que, antes de mais nada, visa atender às carências sociais das comunidades do entorno<sup>42</sup>.

Melo e Falleiros (2005) apontaram que o neoliberalismo da Terceira Via no período de FHC à LULA, procurou organizar novas estratégias de legitimação social através da “reforma da aparelhagem estatal”, coordenada pelo MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado) encabeçada pelo intelectual orgânico do capital Bresser-Pereira (1998). Os referidos autores afirmaram que entre 2003 e 2004 houve um aprofundamento do modelo de Estado neoliberal da Terceira Via com a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) porque este não rompeu com o projeto de modernização do Brasil baseado no equilíbrio macroeconômico, no controle fiscal e na reforma neoliberal do Estado, mas ao contrário, aprofundou o processo<sup>43</sup>, na medida em que buscou realizar um “novo contrato social” (idem, p.188-189), criando instituições de democracia direta para “consultar” a população e obter o consenso. Paralelamente, o governo Lula foi implantando, através de medidas provisórias, decretos, portarias e leis “passíveis de consulta à sociedade civil” que significaram de vez:

---

<sup>42</sup> Acreditamos que esta crítica procede, contudo, dados os limites desta dissertação, não será possível tratar do tema, que, se desdobra, irremediavelmente, sobre as novas atribuições do trabalhador docente em relação à sociedade civil.

<sup>43</sup> Os temas do Estado e as “reformas” serão tratados com mais detalhes na sessão II do capítulo III.

“O aprofundamento da reforma da aparelhagem administrativa do Estado –por meio de reformas da previdência, tributária e trabalhista, bem como mediante a promoção de políticas de concorrência e ‘reavaliação e implementação de marcos regulatórios relativos à infra-estrutura econômica, com especial atenção ao impulso sobre os investimentos e ao estabelecimento e acompanhamento das tarifas que afetam a população menos favorecida’ (BRASIL, 2003b, p.15) –atrela-se a consideração de que, neste estágio de desenvolvimento do projeto neoliberal da Terceira Via no Brasil, o investimento público é ‘fundamental na ampliação da infra-estrutura, essencial para viabilizar um movimento sustentado de crescimento’ , embora não seja possível deixar de lado o seguinte imperativo: ‘no atual contexto de restrição fiscal, o espaço para a ampliação do investimento público será relativamente limitado nos próximos anos’ (BRASIL, 2003b, p.6, apud MELO & FALEIROS, 2005, p.190)

Essa “limitação” do investimento público realmente se deu nos anos subseqüentes, especialmente na área social, educação e saúde, as quais passaram a “contar” com investimento privado, na medida em que a “reforma” do MARE (BRESSER-PEREIRA, 1999) viabilizou de vez a diluição, especialmente em termos de financiamento, entre a coisa pública e a privada, criando uma nova nomenclatura: o público não-estatal.

Segundo Lima (2007), no leque de “reformas”, o governo Lula reordenou o papel do Estado seguindo a política dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, aprofundando o processo de privatização dos serviços públicos, em especial a educação superior<sup>44</sup>. Seguiu-se um pacote de “reformas” que contrariaram a expansão da universidade pública, gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora, garantindo, em seu lugar, a expansão do empresariamento da educação (NEVES, 2002); o alargamento do processo de mercantilização da educação superior acirrando sua concepção de mercadoria a ser vendida/comprada, principalmente com a ascensão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), meio pelo qual a Educação à Distância se expandiu atingindo em cheio a formação de professores; o cumprimento do Acordo de Bolonha visando, através da Internacionalização da educação superior, expandir a diplomação compartilhada; o beneficiamento de empresas de serviços educacionais com a compra de “pacotes educacionais” e material didático; a “salvação” das indústrias através da venda de *kit’s* tecnológicos para escoar a produção, principalmente as dos países da OCDE e ampliação do comércio das empresas de *softwares* através dos provedores de internet, instrumento utilizado pela EaD.

Enfim, o pacote de “contra-reformas” na educação superior foi implementado seguindo a cartilha dos organismos internacionais: diversificação das instituições de ensino

---

<sup>44</sup> Ver documento do Banco Mundial. O ensino superior: as lições derivadas da experiência (1994)



superior; diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas, mobilizando fundos privados; o uso das TICs como estratégia de diversificar as instituições e fontes de financiamento (LIMA, 2007, p.70). O governo Lula organizou a contra-reforma da educação superior de modo a viabilizar a mercantilização da educação, pressuposto básico para a expansão do capital. Na nova ordem mundial a Organização Mundial do Comércio (OMC) procurou através do Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (AGCS) liberalizar e reduzir as barreiras de comércio mundial de modo a reduzir e/ou eliminar as tarifas, e também “limitar as importações pela imposição de cotas e salvaguardas dos mercados locais, garantindo o controle de acordos sobre liberalização comercial de serviços” (idem, p.71).

A educação como serviço viabiliza o processo de internacionalização/comercialização da educação superior em escala mundial, e a nosso ver, a OCDE tem interesse direto nesse processo na medida em que agrega diversas formas de capital privado e estabelece acordos entre empresários, sindicatos, Estados e outros organismos internacionais. Mas como se deu esse processo de inserção dos organismos internacionais no cenário nacional? Como a OCDE se aproximou do governo brasileiro na área da educação?

## CAPÍTULO II

### ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A EDUCAÇÃO NOS MARCOS DO DESENVOLVIMENTISMO

A expansão da educação básica como ponto central do novo projeto de sociabilidade burguesa, no Brasil, exigiu a expansão e a contra-reforma (LIMA, 2007) da educação/formação de professores, obedecendo critérios ‘dentro da ordem’ político-econômica vigente a cada época. Após a reestruturação produtiva, a formação dos quadros de mão-de-obra exigiu uma ‘reorientação’ da educação sistematizada, demandando não só um novo tipo de trabalhador, mas de professor e de formação de capital humano, exigência de organismos internacionais como o Banco Mundial (2003) e a OCDE (2006a); na medida em que para estes organismos, o crescimento econômico está atrelado ao “estoque” de capital humano de cada país. Portanto, a mão de obra precisa ser “qualificada” e “requalificada” de modo a atender as demandas do mercado, da nova “sociedade do conhecimento” (DRUCKER, 1993). Foi nesse contexto que o neoliberalismo da Terceira Via do governo Lula aprofundou o processo de inserção dos organismos internacionais na educação brasileira; processo este encabeçado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso na famosa década da educação (1990). Qualificar e requalificar a mão de obra nacional exige, a cada época, uma “reconfiguração” do projeto hegemônico burguês, com vistas a formar “subjetividades” dóceis, trabalhadores alienados (MARX, 1984). A política educacional brasileira começou a sofrer de forma contundente, muitos processos de adaptação na década de 90, mas seu aprofundamento se deu quando o governo Lula, seguindo os passos de FHC em termos de “reforma” dando continuidade ao processo de contra-revolução neoliberal, que na educação vem se organizando sob a forma de uma contra-reforma na educação superior (LIMA, 2007, p.125). Mas quais foram os argumentos utilizados pelos governos em geral e os organismos internacionais para mediar a “reconfiguração” do projeto burguês de sociabilidade? O texto abaixo segue tratando do referido tema para favorecer o entendimento da inserção dos organismos internacionais na educação nacional.

## 2.1 DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E FORMAÇÃO DO CIDADÃO TRABALHADOR

O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação trouxe à tona, mais uma vez, na essência, a problemática da adaptação dos trabalhadores às novas exigências do mundo do trabalho. Essa essência costuma se manifesta sob o fenômeno da democratização da educação para a classe trabalhadora versus a qualidade do ensino público na formação docente. É este fenômeno que vem se configurando, desde a década de 80 do século XX, como centro da práxis política da burguesia, como uma ‘preocupação’ que atrela a educação/formação dos trabalhadores no regime de acumulação flexível às demandas dos organismos internacionais enquanto representantes do capital em geral.

Para o capital, o desenvolvimento econômico está atrelado à educação, a formação de capital humano ou, a nosso ver, à formação de cidadãos produtivos (CIAVATTA, 2006). O capital em si busca não só a reprodução pela esfera social (SILVA JÚNIOR, 2002), mas a manutenção da hegemonia burguesa pela ‘colonização educacional’. Essa colonização, na área da formação de professores, vem seguindo os preceitos neoliberais através da internacionalização do ensino superior e a o processo crescente de mercantilização (LEHER 2005; SIQUEIRA, 2001, 2004, 2006; LIMA, 2007).

Entendemos que esta colonização vem de longa data e é um traço da mentalidade burguesa no Brasil. A euforia desenvolvimentista dos anos de 1950, diante das mobilizações sociais estimuladas pela conjuntura do pós- segunda guerra, as tentativas de “modernização” do ensino médio e superior atingiram também o ensino primário e a formação de professores para educação básica. O ideário desenvolvimentista penetrava na educação entrelaçando esta ao desenvolvimento econômico e aos organismos internacionais:

“Na década de 1950, a América Latina foi marcada pela gradual transformação de suas condições socioeconômicas e políticas. No bojo dessas transformações, parcela significativa de técnicos, burocratas, políticos, economistas e cientistas sociais mobilizou-se em torno do tema da aceleração e consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social de seus respectivos países – uma mobilização conseguida pela elaboração do que se denominou de “ideário desenvolvimentista”. Paralelamente, análises e propostas da recém-criada CEPAL (hoje denominada Comissão Econômica para a América Latina), órgão subordinado à ONU (Organização das Nações Unidas), passaram a enfatizar a “necessidade da utilização por parte dos governos latino-americanos de técnicas de planejamento para a implementação do desenvolvimento econômico” (TOLE-

DO, 1986, p. 225, apud MENDONÇA, XAVIER, BREGLIA, CHAVES, OLIVEIRA, LIMA & SANTOS, 2006, p.97).

Começou, assim, o período áureo da perspectiva tecnicista na educação para adaptar a força de trabalho brasileira às novas demandas econômicas, políticas e sociais impostas pelo Imperialismo estaduniense. A Guerra Fria instaurou uma corrida por hegemonia na medida em que os blocos capitalista e socialista organizaram uma disputa por adoção de sistemas econômicos dependentes da adesão das massas trabalhadoras em todo o mundo. Para o capitalismo, reconquistar os trabalhadores influenciados mundialmente pelo socialismo e comunismo passou a ser o norte na medida em que a organização socialista conseguia distribuir os benefícios sociais mesmo com as divergências internas em cada país. Ao capitalismo restou incorporar uma política de “cidadania social”, concedendo benefícios à população tais como moradia, saúde e educação. No Brasil, país da periferia do capital, os anos dourados da década de 1950 foram marcados pela expansão industrial e a penetração do capital estrangeiro<sup>45</sup>.

Em relação à educação brasileira nesse contexto, alguns autores organizaram um estudo sobre o caráter pragmatista e desenvolvimentista que vigorou no pensamento educacional brasileiro nas décadas de 1950 e 1960. Segundo Mendonça, Xavier, Breglia, Chaves, Cavalcanti de Oliveira, Neves Lima e Bispo dos Santos (2006)<sup>46</sup>:

“No momento em que os países de economia periférica, como o Brasil, se ajustavam à nova lógica mundial do pós-guerra, as elites políticas e intelectuais mobilizaram-se diante do desafio de promover o desenvolvimento nacional. Nesse contexto, as políticas educacionais expressaram aproximações e distanciamentos relacionados com as diferentes concepções acerca do modelo de desenvolvimento a ser adotado” (MENDONÇA, XAVIER, BREGLIA, CHAVES, OLIVEIRA, LIMA & SANTOS, 2006, p. 96)

Estes estudos apontam para o papel do Estado enquanto mediador e difusor do ideário de “dependência educacional” dos países desenvolvidos, na medida em que no Brasil:

---

<sup>45</sup> O desenvolvimentismo, a penetração do capital estrangeiro no cenário nacional e o papel do Estado serão assuntos abordados no capítulo III.

<sup>46</sup> Este artigo vincula-se ao projeto integrado de pesquisa “O INEP no contexto das políticas do MEC, nos anos de 1950/1960”, desenvolvido pela PUC-Rio e pelo PROEDS (Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade), da Faculdade de Educação da UFRJ, e financiado pelo CNPq. Contou também com a colaboração de Aristeo Gonçalves Leite Filho, Fernando Gouvêa, Carlos Emílio Sanches e Sandra Mara Canto. Foi publicado em 2006 na Revista Brasileira de educação, vol.1, nº 31. Será abordado diretamente no capítulo III quando tratarmos dos vínculos institucionais entre a OCDE e o Brasil através do INEP.

“No Brasil, durante os anos de 1950/1960, a mobilização em torno da modernização do país, para uns, e, para outros, a superação da situação de dependência econômica e a busca de emancipação social orientaram um conjunto de ações no âmbito do debate intelectual e da formulação de projetos de reorientação das políticas de Estado, que visavam a articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional. Nesse contexto, a ideologia desenvolvimentista que pontuou o debate sobre a reestruturação econômica, política e social do país ao longo dessas duas décadas constituiu-se em um solo fértil para a retomada e a expansão do ideário da Escola Nova, e particularmente do pragmatismo deweyano entre os educadores brasileiros.[...] dentro do ISEB<sup>47</sup> e do INEP, órgãos do MEC, nos quais parcela importante da nossa intelectualidade se estabeleceu e, respectivamente, intensificou tanto a fermentação de um pensamento desenvolvimentista quanto a elaboração de uma política educacional com base no pragmatismo. A esse respeito, cabe salientar uma característica básica desses intelectuais: não só se empenharam na elaboração de um pensamento próprio sobre as questões nacionais, como também, ocupando postos-chave na esfera governamental, possibilitaram a circulação dessas idéias no interior do próprio aparelho de Estado, influenciando, de alguma forma, as ações de governo. Ambos os grupos faziam uma análise semelhante a respeito das causas do nosso atraso e buscavam alternativas para a sua superação. Nos dois casos, essas análises serviram de base para a elaboração de um planejamento político, econômico e educacional que objetivava a construção do moderno Estado brasileiro, nos anos em estudo. Ambos os grupos estavam interessados na reconstrução da nação por meio da criação de determinados mecanismos que propiciariam a autonomia nacional e a fermentação de uma nova atmosfera cultural no país. Enquanto Anísio Teixeira, em seu discurso de posse no INEP, defendia que desse órgão deveria eclodir um movimento de formação de uma consciência comum, indispensável à reconstrução nacional, lia-se, nos estatutos do ISEB, que era objetivo desse centro pensar criticamente a realidade brasileira com o intuito de elaborar certos instrumentos teóricos que permitiriam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. Entre eles, a constituição de uma ideologia favorável ao desenvolvimento, condição indispensável à ocorrência desse processo. (MENDONÇA, XAVIER, BREGLIA, CHAVES, OLIVEIRA, LIMA & SANTOS, 2006, p. 15-16)

Nas relações entre o Brasil e outras sociedades capitalistas a dominação imperialista da Europa e dos Estados Unidos sobre o Brasil encontrou eco no cenário educacional através dos acordos *MEC-USAID*.

“Os acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional.” (CUNHA & GÓES, 1991, p.33)

---

<sup>47</sup> “ISEB, instituição que assumiu um papel de referência na concepção, orientação e divulgação do ideário desenvolvimentista brasileiro. Sua finalidade era incrementar o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, notadamente a sociologia, a história e a política, visando aplicar o instrumental teórico- metodológico dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, propiciando elementos teóricos capazes de permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional” (Brasil, MEC, 1960, apud MENDONÇA, XAVIER, BREGLIA, CHAVES, OLIVEIRA, LIMA & SANTOS, 2006).

Contudo, instituições como Instituto Brasileiro de Pesquisas Educacionais (INEP), reforçavam, também, o discurso de organismos internacionais como a CEPAL e a UNESCO para manutenção de tais acordos. Os intelectuais brasileiros faziam circular as idéias desenvolvimentistas dentro do próprio aparelho de Estado, de onde partiram estratégias de reordenação jurídica do sistema educacional brasileiro, buscando uma “consciência comum”. Esses órgãos criados pelo MEC (ISEB e INEP) deixaram como herança nacional as concepções que degradam e subestimam o ensino público, enaltecendo o ensino privado. Adaptar a realidade nacional às demandas internacionais, ao patamar de modernidade do ensino dos países considerados industrializados e desenvolvidos, exigia que o Estado operacionalizasse reformas e programas capazes de:

“Conforme ressaltam Paiva e Paixão (1997, p. 43), “modernizar o ensino primário é, na perspectiva do Programa, trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos e procurar adaptá-las às especificidades de nosso país. Os multiplicadores considerados adequados a disseminar as inovações seriam os professores que atuavam nas escolas incumbidas da formação do professor primário: as Escolas Normais”. (TANURI, 2002, p.78)

Nesse contexto que se deu a atuação da UNESCO no cenário brasileiro, mediou o cumprimento das orientações da CEPAL e do Banco Mundial. A educação, concebida como aquela capaz de alavancar economia e formar mão-de-obra qualificada para propiciar o desenvolvimento do país precisaria estimular a escolarização das massas, sobretudo quanto à alfabetização.

“Na década de 1950, a América Latina foi marcada pela gradual transformação de suas condições socioeconômicas e políticas. No bojo dessas transformações, parcela significativa de técnicos, burocratas, políticos, economistas e cientistas sociais mobilizou-se em torno do tema da aceleração e consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social de seus respectivos países – uma mobilização conseguida pela elaboração do que se denominou de “ideário desenvolvimentista.” (TANURI, 2002, p.78)

Paralelamente, análises e propostas da recém-criada CEPAL (hoje denominada Comissão Econômica para a América Latina), órgão subordinado à ONU (Organização das Nações Unidas), passaram a enfatizar a “necessidade da utilização por parte dos governos latino-americanos de técnicas de planejamento para a implementação do desenvolvimento

econômico” (TOLEDO, 1986, apud MENDONÇA, XAVIER, BREGLIA, CHAVES, OLIVEIRA, LIMA & SANTOS, 2006, p.225).

Segundo Freitas (2003, p.29-47), o ideário desenvolvimentista, ao penetrar na área de formação de professores da educação básica, fez com que a produção intelectual à época fosse marcada pela visão do professor como antropólogo e investigador da educação, principalmente por conta das obras de Anísio Teixeira<sup>48</sup>, que presidia o INEP.

O estudo de Libânea Nacif Xavier “O Brasil como laboratório”, publicado em 1999, resgatou o processo de criação e estruturação do antigo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, o CBPE, criado em 1955 no Rio de Janeiro sob a direção de Anísio Teixeira. Foi com a assunção de Anísio em 1952 que o CBPE, atual INEP, passou a ser um centro avançado de pesquisas educacionais. O que destacamos aqui é que desde as idéias originais do projeto as iniciativas no campo da educação eram patrocinadas pela UNESCO, e isso viabilizou a reunião de sociólogos, antropólogos, psicólogos e historiadores ao redor da educação nacional, mas a nosso ver, com perspectiva de subordinação às demandas dos organismos internacionais.

Segundo Freitas (idem, p. 30) “o projeto original abriu-se à influência do organismo internacional que buscava operacionalizar medidas visando colaborar com o esforço de reconstrução do pós-Segunda guerra”-a UNESCO. O novo conceito antropológico de cultura, que se instaurou após o fundamento da nova tradição discursiva dos intelectuais brasileiros (leia-se intelectuais da classe burguesa), tinha a ver com a organização das novas ciências sociais em escala mundial, mas não estava livre, segundo o autor (FREITAS, 2003, p. 36) de debates em torno da interpretação sobre o cientificismo racista que entrecortava o pensamento das elites que conduziam a educação nacional. Na proposta original do CBPE, ou atual INEP, o “mapeamento” da diversidade cultural fazia parte de uma estratégia ampla de recuperação de temas tratados até então com critérios presos aos procedimentos científicos

---

48

Concordamos com a visão de que “No Brasil, durante os anos de 1950/1960, a mobilização em torno da modernização do país, para uns, e, para outros, a superação da situação de dependência econômica e a busca de emancipação social orientaram um conjunto de ações no âmbito do debate intelectual e da formulação de projetos de reorientação das políticas de Estado, que visavam a articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional. Nesse contexto, a ideologia desenvolvimentista que pontuou o debate sobre a reestruturação econômica, política e social do país ao longo dessas duas décadas constituiu-se em um solo fértil para a retomada e a expansão do ideário da Escola Nova, e particularmente do pragmatismo deweyano entre os educadores brasileiros. O INEP, à cuja frente se encontrava o educador Anísio Teixeira” (MENDONÇA, 2006, p. 98) já atuava, a nosso ver, em prol da “colonização educacional”. Nos dias atuais esse caráter mediador do INEP pode ser observado através das suas ações internacionais, com programas, projetos e toda sorte de parcerias feitas com organismos internacionais na área da educação. O que deixa claro que, desde a administração de Anísio Teixeira, a práxis política do INEP não é neutra, é politicamente orientada para adequar a mentalidade nacional às orientações dos organismos internacionais.



do final do século XIX e início do XX [...] a questão racial e a da miscigenação apresentam-se prontamente, e o fizeram fazendo-se acompanhar da tomada do tema da distância entre os ‘muitos brasis’ (idem, p.31). Para Anísio Teixeira, os mapas culturais produzidos por “especialistas” possuíam valor estratégico porque que ofereciam subsídios para “uma disseminação mais qualificada da escola pública e uma articulação de conteúdos e normas curriculares mais condizentes com as mudanças locais. A pesquisa de campo convertia-se em estratégia de Estado e o conhecimento local em componente da universalização do ensino” (idem). Apesar do “esforço” das elites intelectuais brasileiras para mudar os rumos da interpretação sobre o povo brasileiro e a partir dela planejar a distribuição da educação, destacamos que a produção da ciência sociológica brasileira, encabeçada por Guerreiro Ramos, sucessor de Oliveira Viana, gerou uma polêmica acirrada com Florestan Fernandes, autor no qual nos apoiamos inúmeras vezes nesta dissertação. Segundo Ramos,

“[...] manteve-se ancorado em outros domínios conceituais, especialmente aqueles proporcionados pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), fundada em 1948 e que trazia à luz uma renovada conceituação de desenvolvimento e subdesenvolvimento econômico.” (idem, p. 36).

Apesar do avanço apontado por Freitas (2003) acerca do trabalho de Guerreiro Ramos, que trouxe o tema do ‘conhecimento local’ para o desvelamento da realidade nacional, percebendo as possibilidades e peculiaridades regionais, o que nos importa, nos limites deste trabalho, é entender que esse ‘avanço’ foi conduzido pelas mãos “colonizadoras” dos organismos internacionais que, pelas ‘mãos’ da burguesia local, ‘reforçou e vem reforçando, adaptando a educação brasileira’.

Concordamos que a revolução intelectual despontava à época, mas dentro dos marcos da ordem do pensamento burguês num país capitalista que era dependente cultural, econômica e socialmente dos projetos “imperialistas”, em especial estaduniense. Florestan Fernandes (1981) também criticou esta inserção subordinada do país na produção da ciência e da tecnologia, característica que permanece até os dias atuais, a nosso ver, como característica da práxis política da burguesia brasileira. Se por um lado houve avanços na mudança da mentalidade arcaica da burguesia, por outro, o traço da dependência, do agir nos marcos da ordem, de não realizar uma revolução educacional com vistas a mudar o caráter de dependência, se manteve.

Esse projeto de inserção subordinada foi elaborado pela elite e levado à cabo não só pela política educacional vigente à época; mas dele participou, diretamente, parte da classe trabalhadora que era docente. Para mediar tal processo de mapeamento/ reconhecimento da realidade local, ‘do povo’ e sua ‘diversidade’, foram designados os professores da educação básica, no caso os docentes do primeiro seguimento ou a antiga 1ª à 4ª série. A representação social sobre trabalho e formação docente na educação básica passou a ser pautada na idéia de professor como “agente qualificado à tarefa de descrever localidades e indicar, nelas, os elementos–raízes necessários à compreensão das peculiaridades de cada componente sociogeográfico” (FREITAS, 2003, p.39). O professor de cada localidade foi conduzido à condição de “primeiro intérprete” da diversidade brasileira. Como expressão da práxis educativa das elites intelectuais brasileiras, o autor destacou Fernando de Azevedo, criador da disciplina antropológica “construção da nacionalidade”, que buscou conduzir o pensar de pesquisadores, professores e habitantes locais sobre a celebração da diversidade; tema que até hoje se faz presente nos documentos dos organismos internacionais.

“As representações sobre trabalho docente, nesse contexto, surgem magnificadas à medida que o professor é considerado um interlocutor relevante; seus conteúdos são considerados imprescindíveis a despeito das precariedades presentes em sua formação profissional”. (FREITAS,2003, p.39)

Pensar sua própria formação diante da “realidade” por ele interpretada possuía uma finalidade: identificar os problemas e ajudar a entender as “mentalidades rústicas” brasileiras (idem, p.40), dando suporte, a nosso ver, à insuficiência da ação do governo ou da escola sobre a realidade na quais as regiões e os brasileiros, sobretudo do interior, se encontravam. Após a reestruturação produtiva e a década de 1990, o papel do trabalhador docente passou a ser ‘adaptar essas mentalidades rústicas’ às novas relações de trabalho. Nesse contexto a elevação do nível de formação começou a ser uma “necessidade nacional”, e começam a aparecer às iniciativas favoráveis à formação do professor em nível superior:

“[...] o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) deixa entrever que “nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário”, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país. Já o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa posição e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia,

mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade. Em decorrência dos dispositivos da LDB pertinentes ao núcleo comum de currículo, obrigatório a todos os cursos médios, disciplinas de formação geral voltaram a ser introduzidas no curso normal, de modo a continuar o processo de elevação do nível de formação do futuro professor”. (TANURI, 2002, p.79)

Segundo a autora citada, esse remodelamento privilegiou, na maioria dos estados, um currículo voltado para “as questões educacionais brasileiras”, além de agregar sob a égide dos Fundamentos da Educação, a produção teórica oriunda da psicologia, biologia, sociologia, história e filosofia da educação deixando claro a influência do projeto educacional dos intelectuais burgueses. Porém, foi na conjuntura histórica de 1964, onde as preocupações com a literatura educacional, com os conteúdos curriculares e o treinamento de professores foram deslocados conceitualmente da categoria trabalho<sup>49</sup> para:

“[...] os aspectos internos da escola, para os ‘meios’ destinados a ‘modernizar’ a prática docente, para ‘operacionalização’ dos objetivos – instrucionais e comportamentais – para o ‘planejamento’ e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. O referencial teórico que passou a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 (Silva, 1991), foi o da Teoria do Capital Humano (TANURI, 2002, p.79).

Dentro desta visão tecnicista, acentuou-se a divisão do trabalho pedagógico no interior das escolas, com a criação dos serviços de Orientação Educacional e Supervisão Educacional, cursos ministrados nas faculdades de pedagogia, implementados a partir do parecer 252/1969, que instituiu a formação de especialistas da educação. O Orientador buscava “analisar e conduzir” o aluno para uma formação ‘adequada’ à sua ‘inclinação’ para o trabalho, além de mediar conflitos, disciplinando os estudantes e suas famílias quanto à adaptação à escola. Daí, pelas décadas decorrentes, a orientação educacional basear suas ações em testes de orientação vocacional; ou seja, orientação da mão-de-obra trabalhadora conforme sua ‘vocaçãõ’ (leia-se origem sócia, econômica e cultural definindo sua

---

<sup>49</sup> Para Lima (2007), esse deslocamento conceitual traduziu-se na perda da centralidade da categoria trabalho, na medida em que o novo projeto burguês de sociabilidade defende o fim do proletariado; argumento sustentado pela tese da ascensão da sociedade da informação (DRUCKER, 1993), na qual, cada trabalhador seria possuidor da nova forma de capital: o conhecimento/capital humano.

‘inclinação’ para o trabalho simples ou complexo). Noutro pólo, a Supervisão Educacional, encarregava-se de, diretamente, “supervisionar” e administrar o trabalho pedagógico dos professores, geralmente definindo o conteúdo a ser ensinado e os modelos pedagógicos a serem seguidos, principalmente na educação básica, adaptando a escola às demandas das políticas educacionais vigentes à época. Nessa disputa por status de lócus de formação de professores, as faculdades de educação absorveram parte da escola normal reformada:

“[...] apesar dos intentos do reformador pertinentes à valorização do curso normal, pesquisas realizadas poucos anos depois indicavam o agravamento das deficiências referentes à formação profissional do professor e o baixo nível cultural e intelectual de sua clientela, para o que a reforma pode ter concorrido ao encaminhar para o colegial integrado todos os ingressantes do segundo grau, talvez “desviando” do curso normal os melhores alunos (Gatti & Bernardes, 1977; Gatti *et al.*, 1977). O curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau”. (TANURI, 2002, p.80)

Por um lado a formação de professores perdia sua “qualidade” diante das novas demandas técnico-organizacionais do trabalho que exigiam a elevação do nível de instrução e da popularização dos cursos com a expansão do ensino privado e o aumento da demanda por profissionais para atender á educação básica, de outro, caminhava outro projeto burguês de sociedade. Segundo Rodrigues (1998) a educação básica (entendida como ensino primário ou os quatro primeiros anos de escolaridade), na fase da industrialização, foi uma meta contraditória no discurso dos industriais, fração burguesa com maior força no cenário nacional. Rodrigues identificou que para Euvaldo Lodi, líder empresarial e representante intelectual dos industriais, os quatro primeiros anos de escolaridade se construíram como uma meta nefasta dentro da realidade brasileira por que serviam como mediação para incorporar, no bojo do telos de “país desenvolvido”, a teoria do capital humano reproduzindo a perspectiva utilitarista e pragmática, ao mesmo tempo em que, numa contradição violenta, incorporam discursos e medidas de erradicação do analfabetismo e da universalização da educação básica. Ou seja, a universalização da educação básica era uma meta impossível de ser atingida, pois, para a burguesia industrial, o investimento financeiro na educação básica, por parte do Estado, representava perdas para o setor que, procurava mão-de-obra em nível técnico e superior. No projeto da burguesia industrial, a reprodução da força de trabalho precisava ser assegurada, daí sua parceria com os militares para mediar, através do Estado, as

reformas necessárias para assegurar a expansão do ensino médio e técnico profissionalizante. Projeto esse que foi bem aceito por parte da fração burguesa representante dos “futuros empresários da educação”. O arrefecimento das iniciativas e incentivos à alfabetização que valorizava a cultura popular foi imposto, no período, pelo AI5 (1968) e o Decreto 477 que aumentaram a repressão nas universidades. Nesse contexto a política populista (NOSELLA, 1998), criticada pelo capital industrial representado pela CNI, ganhou novos contornos, a partir do momento em que se revestiram do:

“[...] corporativismo como ‘doutrina que propugna a organização da coletividade baseada na associação representativa dos interesses e das atividades profissionais (BOBBIO, 1994:287). Assim nasceu o neocorporativismo, com objetivo de remover ou neutralizar os ‘elementos de conflito: a concorrência no plano econômico, à luta de classe no plano social, as diferenças ideológicas no plano político (BOBBIO, 1994:287)’. (NOSELLA, 1998, p.177)

A herança nacional para a educação, deixada pelas políticas populistas-corporativistas, segundo Nosella, se desdobraram na política educacional dos governos militares (idem, p.178), pelas mãos das reformas realizadas com a reforma universitária de 1969 e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, que eliminou o caráter conclusivo no ensino primário estabelecendo a o primeiro grau, enquanto educação básica, por oito anos consecutivos; instituiu o segundo grau profissionalizante garantindo o caráter de continuidade e a terminalidade dos estudos para a classe trabalhadora; e incrementou a desvalorização dos professores. Marcada pelo populismo e corporativismo, herdou-se a dualidade estrutural na educação como meio de manutenção da hegemonia e, com esta, a flexibilização na formação com as mais variadas formas de instituições de ensino e modalidades.

Segundo Silva Júnior (2002), as reformas educacionais, seja qual for a época, possuem uma relação orgânica com as mudanças conjunturais do modo de produção em curso no capitalismo, seja qual for a fase histórica, de modo a viabilizar uma racionalidade educacional, um determinado projeto seja imposto pelas elites à formação da mão-de-obra. O Estado veio desempenhando a tarefa de mediar no microcosmo das instituições de ensino, as reformas necessárias para viabilizar o projeto burguês no último século. A dinâmica da economia, a nosso ver, “dita” o modelo de ser social e dos direitos e deveres de cada um. Ou seja, indica a forma de “cidadania” durante o período, ou cada fase de predomínio de determinado modo de acumulação de capital (idem, p.28-29), procurando formar um determinado tipo de homem que seja mão-de-obra adequada para a indústria, para o comércio e

outras áreas. No contexto da reestruturação produtiva em meados dos anos de 1970, com a crise do modelo de produção baseado no fordismo, no Brasil, país que não chegou a vivenciar o modelo de bem estar social em sua plenitude (RODRIGUES, 1998), mas o pensamento educacional brasileiro se encontrou impregnado pela busca de um determinado tipo de “cidadão<sup>50</sup>”.

Segundo Rodrigues (idem), a burguesia brasileira, no século XX, teve como maior representante da fração burguesa no poder, a Confederação Nacional da Indústria, reunindo empresários de todo o país, como meio de fortalecer esse bloco histórico contra os movimentos do operariado desde a década de 1910. A partir do Estado Novo, com a expansão da educação pública e a compressão do setor privado, que na maioria era composta por escolas religiosas, outra força ascende no cenário nacional: o empresariado da educação. Ambos os setores passaram a disputar e ao mesmo tempo formar uma classe para si e em si na luta de interesses comuns. A luta da burguesia para impor sua concepção pedagógica à classe trabalhadora, pretensão que nunca se efetivou como todo, nem no governo militar, por conta do movimento dos educadores e de outros setores sociais, foi realizada através do que Florestan (1979) chamou de padrão compósito de hegemonia. Este viabilizou a contra-revolução preventiva e prolongada, que no caso brasileiro, buscou o equilíbrio de poder onde podemos identificar a busca desta classe por obtenção de vantagens relativas associando-se aos países de capitalismo central (FLORESTAN, 1979). Na atualidade, após 1990, com a reconfiguração de poder imposta pela internacionalização do capital, a busca por vantagens se dá, sobretudo, pela formação do novo bloco histórico burguesia/Estado/organismos internacionais.

Nessa conjuntura, no cenário nacional, a burguesia procurou organizar formas de conduzir o projeto de sociedade que viabilizasse a reprodução do capital impondo, ao longo do tempo, através da dualidade estrutural do ensino, a educação brasileira como um processo de *inclusão excludente* e *exclusão includente* (KUENZER, 2002, p.78-95). Para Kuenzer a exclusão-includente também é a estratégia de exclusão do trabalhador do mercado formal aproveitando a perda dos seus direitos trabalhistas e expropriando seu trabalho que cada vez mais é submetido às diversas formas de trabalho precarizado. A esta lógica corresponde outra, que caminha na direção contrária e equivalente: 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 entidades

---

<sup>50</sup> Isso porque a relação de produção é uma relação social; ao produzir sua vida o homem se produz enquanto ser humano (MARX, 1984)

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 (2002, p.92-93).

Diante das crises cíclicas do capital e as relações de produção que este estabeleceu, para a burguesia estabelecer a nova organização do trabalho, passou a ser necessário que o capital valorizasse os processos pedagógicos de modo a estabelecer com mais facilidade a coerção social combinando persuasão e convencimento da população para cooptá-la para determinado projeto de cidadania. A escola se tornou o lugar onde a naturalização da fragmentação do trabalho e da alienação pudessem ser justificadas para o andamento do processo hegemônico burguês. Nela, segundo Kuenzer (2002), o saber teórico dissociado da práxis, torna a aprendizagem escolar uma mera atividade elaborada culturalmente pela burguesia que detém os meios de produção e controla a tecnologia, utilizando-a a seu favor para revolucionar tais meios e perpetuar o capital. Kuenzer (op.cit.) afirmou que historicamente, as formas de disciplinamento do trabalhador para a vida social e produtiva no capitalismo, são baseadas numa transformação cultural, intelectual, política e ética, para que seja forjada determinada concepção de mundo consensual a ponto de manter o processo hegemônico estável.

Procuramos fazer um *detour* histórico sobre o papel da educação e da escola na concepção das elites brasileiras que “reproduziram” no cenário nacional os “mandamentos” dos organismos internacionais. Na totalidade que envolve a busca, geralmente contraditória, da política educacional pela “democratização do ensino público”, visando atender à particularidade das demandas do capital, o professor, sua formação e sua concepção sobre trabalho são particularidades inseridas nessa totalidade que foi tratada. Entendemos que o projeto burguês de sociedade anterior à década de 1990<sup>51</sup>, na concepção de Kuenzer (2003) buscou solidificar, há tempos, uma *exclusão includente* e uma *inclusão excludente* da classe trabalhadora como um todo. Segundo a autora, a exclusão–includente diz respeito “às 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” (KUENZER, 2002, p.92), ou seja, o trabalhador tem sua forma de inserção no mercado de trabalho feita de modo cada

---

<sup>51</sup> Assunto a ser abordado no capítulo III com na tese de ADRIANA DE MELO, 2004, referindo-se à mundialização do capital e o papel dos organismos internacionais na consolidação do projeto neoliberal na América Latina.

vez mais flexibilizado, ficando exposto à todas as formas de precarização do trabalho por estar subordinado à terceirização, contratação temporária, subcontratação e assim por diante. E o conceito de *inclusão excludente*, que se refere à lógica de “naturalização” em meio à população, do trabalho precarizado; diz respeito à lógica do trabalho, onde a educação e empenho individual são reafirmados como fatores para superação da falta de qualificação e o desemprego. “Na *inclusão excludente*, a ela dialeticamente relacionada: a *exclusão includente*, 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” (idem, 93).

Enfim, a partir da década de 1990 o pensamento industrial brasileiro e a burguesia como um todo, projetaram a idéia de país competitivo que deveria formar trabalhadores flexíveis para adaptarem-se à nova sociedade do conhecimento, uma releitura, a nosso ver, da teoria do capital humano que será abordada ao fim do capítulo. O novo paradigma produtivo dos anos de 1990, oriundo da nova base técnico-científica do processo de produção e organização do trabalho, voltada para a produção e gestão flexível, visando a ampliação da competitividade capitalista em escala global, fez com que a formação de professores se inserisse totalidade como “produtora e reprodutora” não só de mão-de-obra, mas também da formação da mentalidade do novo “cidadão produtivo” (CIAVATTA, 2006), ou seja, um sujeito que é colaboracionista com o projeto burguês de sociedade, que abre mão dos seus direitos sociais e ajuda a reprodução do capital e manutenção da hegemonia burguesa. O papel do professor como mediador da formação do novo trabalhador o coloca na berlinda como reprodutor das relações sociais vigentes: ou posição de cidadão colaboracionista ou cidadão emancipado (CIAVATTA, 2006), mas isso depende da sua práxis, que nem sempre é política.



### 2.1.1 Intelectuais burgueses, Teoria do Capital Humano e hegemonia

Nesta sessão abordaremos a Teoria do Capital Humano, presente na concepção de educação de vários organismos internacionais, em especial, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujas idéias serão explicitadas ao longo do texto, enfatizando algumas orientações ou considerações deste organismo em relação ao governo brasileiro, que adotou as bases da TCH no fim do Estado Novo.

A TCH foi uma ideologia desenvolvimentista que se consolidou após a II Guerra Mundial enquanto estratégia dos países capitalistas, em especial os EUA, para recompor e articular a hegemonia imperialista (FRIGOTTO, 1989) permitindo a reprodução do capital na área da educação. Os teóricos da TCH buscaram validar índices quantitativos para “mensurar” vários estágios de desenvolvimento diferenciando de cada país em relação aqueles considerados mais “desenvolvidos” ou industrializados (idem, p.122-123). A idéia de capital humano foi construída dentro desse contexto e tais análises podem ser encontradas nos estudos de Frigotto (1989) e Leticia Vincenzi (1983) as teses desenvolvimentistas, segundo Frigotto (idem, p.123), pavimentaram o caminho para os EUA intervir na América Latina, primeiramente, nas questões econômicas e militares, a seguir no âmbito político, social e educacional. Foram elaboradas durante a fase do capitalismo monopolista, onde a acumulação ampliada do capital passou a ser uma justificativa ideológica para o intervencionismo estatal na tentativa de superação das crises cíclicas do capital e perduram até os tempos de hoje, mas com uma nova “roupagem”, num novo arcabouço ideológico.

Partimos do ponto de vista de que a formação do profissional da educação, no caso o trabalhador docente, especificamente, é uma temática que precisa ser apreendida a partir do contexto histórico da evolução pensamento liberal e neoliberal na educação brasileira, mesmo que na forma de explanação sem um aprofundamento mais contundente, dados os limites de uma dissertação. Exporemos, inicialmente, como exemplo, algumas idéias oriundas de Adam Smith que embasaram o pensamento liberal sobre educação, trabalho, instrução do professor e a responsabilidade do Estado para com a educação pública. Depois trataremos de expor o pensamento de Milton Friedman que influenciou as políticas neoliberais dos anos de 1970 em diante para a área da educação, influenciando, por sua vez, na década de 1990, a tese de Peter Drucker (1993) sobre uma nova forma de capital, o conhecimento, uma “remodelação” das bases da TCH. O objetivo é demonstrar que a essência esta deve ser apreendida no movimento do real, no contexto histórico do século XX, onde as idéias liberais e neoliberais,

principalmente dos anos de 1990 em diante, dão o tom dos projetos educacionais formulados pelos Estados. Tal tarefa se justifica na medida em que nos auxilia a apreender a práxis educativa proposta pela OCDE e Estados na perspectiva de (con)formar professores “eficazes”, ao longo da dissertação, pois sua retórica se estrutura na idéia de que para haver desenvolvimento econômico, é preciso haver formação de capital humano através de políticas educacionais mediadas pelo Estado, de modo a abrir caminho para a esfera privada atuar transformando, a nosso ver, a educação em mercadoria.

Na sessão anterior, procuramos situar à infiltração da TCH na educação/formação de professores no Brasil, diante das novas exigências de formação de um novo tipo de cidadão/trabalhador capaz de se manter empregável diante das novas exigências do capital. Procuramos demonstrar o pensamento liberal e neoliberal consolidados na reorganização do trabalho escolar para viabilizar a manutenção da hegemonia nas escolas brasileiras assim como a regulação do trabalho docente desde a formação, através da gerência científica e da Gerência da Qualidade Total na Educação. Esta necessidade se deu porque identificamos, nos discursos do novo bloco hegemônico Estado/organismos internacionais (NEVES, 2005), do fim dos anos de 1990 até os dias atuais, textos e documentos, principalmente oriundos da OCDE sobre a função da formação do professor e a forma de execução do trabalho docente.

Sendo assim, da análise de Frigotto (1989) sobre a Teoria do Capital Humano para entender como a escola improdutiva pode vir a ser produtiva para o capital se reproduzir. Ao final realizaremos um breve contraponto teórico à TCH sobre o que acreditamos ser as reais funções da escola e da formação do professor para a classe trabalhadora, com o apoio teórico de Ciavatta (2006), tratando da formação de cidadãos emancipados. Desta forma, será possível apontar o caráter ideológico do discurso organizado pelos organismos internacionais para reformar a educação/formação de professores em escala mundial; assim como demonstrar, no próximo capítulo, o caráter mediador do Estado “gerenciador” das reformas necessárias para a expansão/reprodução na área social desde os últimos anos de 1970. Por hora, faz-se necessário tratar das idéias, concepções e conceitos que sustentam o pensamento liberal e a atual retórica da política educacional dos organismos internacionais, governo e burguesia em geral.

### 2.1.2.1 Do pensamento liberal de Adam Smith a Milton Friedman

Abordamos os reflexos da reestruturação produtiva na educação e situamos algumas premissas do pensamento liberal. Passaremos então à tarefa de apreender as principais idéias liberais que deram um alicerce a TCH nos moldes do neoliberalismo. Para tanto procuraremos abordar, utilizando-nos da categoria práxis, as principais idéias políticas que, a nosso ver, fundamentam, na atualidade, as propostas de Estados e organismos internacionais, referentes à política para professores. Para tanto trataremos do trabalho de Adam Smith e Milton Friedman.

Na fase do capitalismo concorrencial a educação foi um tema tratado em 1976 pelo economista clássico e intelectual liberal Adam Smith (1983, p.199-239) que a concebeu como uma área que consumia excessivamente as reservas do Estado; um custo financeiro oneroso que precisava ser reorganizado desde a escola até a remuneração docente, assunto que se refere diretamente ao objeto da dissertação. No artigo II na obra “A Riqueza das Nações”, ao tratar dos gastos das instituições públicas para a educação da juventude, Smith explicitou a educação, o papel do Estado e o trabalho docente abordando algumas problemáticas acerca do financiamento, do gasto público e privado, da função da educação para o aumento das habilidades e destrezas do trabalhador, bem como da sua obediência (disciplina); o papel dos professores e como deveria se dar a sua remuneração.

Para Smith, a educação das pessoas comuns numa sociedade civilizada e comercial, exigia atenção por parte do Estado, mais que as pessoas com posição e fortuna (SMITH, 1983, p.214). A educação deveria ser diferenciada, pois as ocupações dessas últimas não são simples nem uniformes “como no caso das pessoas comuns” (idem, p.215). Para Smith a divisão entre trabalho manual e intelectual, simples e complexo era um fator natural por conta das pessoas comuns “disporem de pouco tempo para dedicar-se à educação” (idem). Numa sociedade civilizada, podem “aprender as matérias mais essenciais da educação –ler, escrever e calcular- em idade tão jovem, que a maior parte mesmo aqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações” (idem). Para tanto o papel do Estado e o modo de financiar a instrução pública foi definido por Smith da seguinte forma:

“Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da

educação. O Estado pode facilitar essa aprendizagem elementar criando em cada paróquia ou distrito uma pequena escola, onde as crianças possam ser ensinadas pagando tão pouco que até mesmo um trabalhador comum tem condições de arcar com este gasto, sendo o professor pago em parte, não totalmente, pelo Estado; digo só em parte porque, se o professor fosse pago totalmente, com o dinheiro do Estado, logo começaria a negligenciar seu trabalho.” (SMITH, 1983, p.115)

Concluimos que instrução das massas por parte do Estado, quanto à educação pública para a classe trabalhadora, não possui sentido libertador ou de ascensão social, cultural ou econômica para o liberalismo. A finalidade da educação pública, a ótica liberal, e a manutenção da ordem social vigente e para isso a escola e os trabalhadores docentes atuariam segundo Smith, orientados pelo Estado de modo a educar o povo para aceitar a coerção:

“Ainda que o Estado não aufera nenhuma vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, mesmo assim deveria evitar que elas permanecessem totalmente sem instrução [...] Além disso, um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro que um povo ignorante e obtuso. As pessoas se sentem, cada qual individualmente, mais respeitáveis e com maior possibilidade de ser respeitadas pelos seus legítimos superiores e, conseqüentemente, mais propensas a respeitarem seus superiores. Tais pessoas estão mais inclinadas a questionar e estão mais aptas a quanto às denúncias suspeitas de facção e sedição, pelo que são menos susceptíveis de ser induzidas a qualquer oposição leviana e desnecessária às medidas do governo. Nos países livres, onde a segurança do governo depende muitíssimo do julgamento favorável que o povo pode emitir sobre a conduta daquele, sem dúvida deve ser sumamente importante que este não esteja propenso a emitir julgamentos precipitados ou arbitrários sobre o Governo.” (idem, p.218)

Segundo Smith (1983) a segurança do governo estaria em educar o povo, doutrinando a massa trabalhadora através da ideologia burguesa. O papel reprodutor da escola e do professor foi definido, também pelos intelectuais do capital para alcançar tal objetivo:

“Em toda sociedade civilizada, em toda sociedade que se tenha estabelecido plenamente a distinção de classes, sempre ouve simultaneamente dois esquemas ou sistemas diferentes de moralidade; um deles pode ser denominado rigoroso ou austero e o outro, liberal ou, se preferirmos, frouxo. [...] No sistema liberal ou frouxo [...] As depravações e a levandade são sempre maléficas para as pessoas comuns, bastando muitas vezes um descuido e a dissipação de uma semana para arruinar para sempre um trabalhador pobre e levá-lo, pelo desespero, a cometer os maiores crimes.” (idem, p.222)

No pensamento liberal a associação da pobreza à criminalidade em potencial já se faz presente; e o controle da moralidade do trabalhador pela educação já é uma prerrogativa clara, que hoje se faz presente nos documentos dos organismos internacionais como o Banco Mundial. A pobreza é analisada não como um fenômeno decorrente das relações sociais de produção vigentes, da exploração do homem pelo homem, mas como uma atitude oriunda da falta de escolarização e moralidade que se manifesta na classe trabalhadora. Smith também

estende a responsabilização sob esse “problema”, assim como a solução, para os professores, incluindo os universitários. Defende a dualidade estrutural do ensino e a adequação do “tipo” de professor ao trabalho que este oferecerá às duas classes sociais distintas: a burguesia e a trabalhadora. Como instrumento de controle do trabalho sugere o vínculo do salário ao desempenho do professor; e que seu pagamento fosse custeado pelos pais dos alunos, de forma integral ou parcial, alegando que, assim, os responsáveis controlariam o trabalho docente (a frequência das aulas, os conteúdos, os assuntos abordados).

Alguns discursos presentes na atualidade se repetem como herança do pensamento liberal. A desqualificação do professor da escola pública e a retórica sobre sua remuneração de acordo com a produtividade individual estiveram presentes. O incentivo pela competitividade no mercado de trabalho:

“[...] quando a concorrência é livre, a rivalidade entre os concorrentes, que, sem exceção, se empenham em eliminar-se mutuamente do emprego, obriga cada um a procurar executar seu trabalho com certo grau de precisão. [...] A rivalidade e a emulação tornam o mérito, mesmo nas profissões mais humildes, objeto de ambição, gerando muitas vezes mais satisfatórios empenhos.” (idem, p.200)

Após a segunda guerra, a criação do Estado de bem-estar social e sua crise pós anos 70, as políticas neoliberais ganharam fôlego com as teses de outros intelectuais orgânicos do capital como Friederich Hayek e Milton Friedman. Trataremos do trabalho de Friedman porque suas idéias acerca do papel do governo na educação e o financiamento da mesma servem de base para entendermos a continuidade do pensamento neoliberal em termos de políticas educacionais. Para este autor a educação, numa sociedade ‘democrática’, possuía dois objetivos: alfabetizar e ofertar conhecimentos para formar cidadãos e mediar com estes a aceitação de um conjunto comum de valores (FRIEDMAN, 1977, p.79). Ou seja, a nosso ver, esta proposta tem por propósito educar para o consenso através do convencimento, utilizando como veículo a educação sistematizada. O referido autor (idem, p.81) distinguiu, também, entre educação e instrução, afirmando que a responsabilidade do governo para com a instrução (formação para o trabalho) é afetada por conta de este assumir todos os custos. Propôs, assim, a redução dos gastos do Estado através da obrigatoriedade da divisão dos custos com as famílias dos educandos; da subvenção de treinamento vocacional (o que nos remete à educação voltada para a dicotomia entre trabalho simples e complexo); a concentração dos subsídios para as escolas primárias impondo um nível mínimo de instrução

financiada pelo Estado e por fim, a organização de formas de ‘nacionalização’<sup>52</sup>, de boa parte da “indústria da educação” (idem, p.82) para promover uma base comum de valores necessários a estabilidade social (leia-se manutenção da hegemonia burguesa), desde que adequada às demandas capital. A idéia teria por base criar uma “combinação de escolas públicas e privadas”, viabilizando a transferência de fundo público para as escolas privadas, escolhidas pelos pais que deveriam exigir do governo a verba referente ao que o educando gastaria se estivesse na escola pública (idem, p.85) garantindo a liberdade de escolha das famílias. Entendemos que para o referido autor, o tema da instrução via sistema público de ensino foi tratado não só na ótica da economia, mas também da política referente à subordinação entre classes sociais e a manutenção da hegemonia burguesa. Nesse contexto, a escola pública e o desmonte das ações que a afirmam como lócus de formação dos trabalhadores foi sugerido pelo mesmo:

“Outro caso especial de argumentação de que as escolas públicas são necessárias à educação como uma força unificadora é a afirmação de que as escolas privadas tendem a exacerbar as diferenças de classe. Existindo maior liberdade de escolhas de escolas, os pais de uma certa classe tenderão a reunir-se, impedindo, assim, a saudável integração de crianças em ambientes diferentes.” (FRIEDMAN, 1977, p.84).

Para Friedman, deveria haver meios de mediar a competição entre as unidades escolares e também entre os docentes, fazendo com que seus salários fossem “sensíveis ao mercado”, adaptando a força de trabalho às demandas da oferta e da procura. Para o referido autor, as despesas com a instrução precisavam ser reavaliadas para a reduzir dos gastos estatais e a fórmula sugerida pelo referido autor, utilizada pelo governos neoliberais até os dias atuais é “combinar a administração de escolas com o seu financiamento” (idem) introduzindo os “vales escolares”. O financiamento, na ótica neoliberal, a partir do referido intelectual orgânico do capital, passou a ser utilizado como meio de coerção, um modo pelo qual o Estado programa políticas públicas contendo a classe trabalhadora nos marcos da ordem, da subordinação, da manutenção do processo hegemônico burguês.

---

<sup>52</sup> Na obra de Smith, o termo nacionalização das escolas se refere ao fato de que no sistema americano, as escolas eram custeadas pelo governo, não havendo espaço para a expansão do setor privado. Desnacionalizar as escolas era uma idéia que dizia respeito, diretamente, a abertura do mercado interno, nacional, ao setor privado. A idéia era de que parte do sistema público fosse privatizado ou de que o setor privado usasse o espaço público para prestar seus serviços. Foram nas idéias liberais de Adam Smith que a política neoliberal do século XX encontrou subsídios para propor a diluição da fronteira público/privado, especialmente na educação.

Outro ponto importante do pensamento de Friedman que embasou as teses neoliberais sobre políticas públicas para educação foi a construção de algumas premissas sobre o trabalho e a formação docente, especialmente em relação ao funcionalismo público, assunto sob o qual se desdobra essa dissertação na medida em que poderemos comprovar a utilização dessas teses e suas premissas através de documentos da OCDE destinados à políticas públicas na área da educação<sup>53</sup>. Primeiro trataremos da relação de precarização do trabalho docente, apontando como o autor trabalha a questão salarial via meritocracia, criticando a uniformidade dos ganhos salariais, as quais foram obtidas pela luta sindical no mundo todo.

“Com relação ao salário dos professores, o principal problema não é o de serem em média tão baixos – eles podem até mesmo ser muito altos em média – mas o de serem demasiadamente uniformes e rígidos. Professores de nível baixo têm salários muito altos, e bons professores têm salários muito baixos. Os níveis salariais tendem a ser uniformes e determinados por tempo de serviço, diplomas obtidos de cursos – mais do que por mérito.” (FRIEDMAN, 1977, p.86)

Para o referido autor, “isto é resultado do atual sistema de administração governamental das escolas, e torna-se mais grave à medida que a área sobre a qual o governo exerce controle torna-se maior” (idem), sendo assim, este concluiu que os sindicatos ou, nas palavras do autor “as organização profissionais são tão entusiasticamente favoráveis ao alargamento desta área” (idem), porque desta forma, com um controle menos rígido, tanto os ‘salários uniformizados’ se manterão, não havendo estímulo à competição e que os ganhos salariais passem a se basear no mérito. Desta forma, na visão de Friedman, os educadores, ou seja, os trabalhadores é que exercem o controle principal, retirando o poder do Estado e da comunidade local para acomodar na esfera pública os trabalhadores “não talentosos” (idem).

“Trata-se de um caso especial da tendência geral que as pessoas têm de se associarem para fixarem preços por meio de sindicatos ou monopólios industriais. Mas esse tipo de acordo é sempre destituído pela competição, a não ser que o governo os oficialize ou pelo ou pelo menos lhes dê apoio razoável. Se alguém quisesse organizar um sistema para recrutar e pagar professores, deliberadamente concebido para repelir os imaginativos e ousados e atrair os medíocres e fracos, não precisaria fazer outra coisa senão imitar o sistema de querer certificados de cursos e pôr em vigor estruturas de salários padronizadas – como é feito atualmente nos sistemas adotados [...] o sistema alternativo resolveria esses problemas e permitiria que a competição regulasse a questão do mérito e atraísse bons profissionais para o magistério” (FRIEDMAN, 1977, p. 87)

---

<sup>53</sup> Essa tarefa será realizada no capítulo IV quando apresentarmos o documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela OCDE, no Brasil, em 2005.

Concluimos que, para o referido autor, esse sistema alternativo, capaz de regular a questão salarial por mérito e mediar a competitividade entre trabalhadores implicava em flexibilizar a regulação do Estado sobre a remuneração, carreira docente e regime de trabalho, se posicionando contra salários pré-fixados. É sob essa premissa que as políticas públicas para educação irão se estruturar a partir da década de 1970 e consolidar a partir dos anos de 1990, com uma característica peculiar: o modo de regulação deste sistema passou a ser a avaliação dos sistemas de ensino. Atraiu-se a avaliação ao financiamento, tornando o Estado máximo enquanto órgão centralizador de decisões via decretos, leis, portarias; e mínimo enquanto provedor de uma educação de qualidade para a massa trabalhadora (idem, p.82). Entender os fenômenos manifestados na educação, nas últimas duas décadas, exige o conhecimento desta historicidade referente a construção das políticas públicas na área da educação, como por exemplo a idéia de “desnacionalização das escolas” (idem, p.83), que permitiria, na opinião do autor, que os pais pudessem escolher onde investir na educação dos filhos; idéia esta, que abriga em sua essência, a possibilidade de ‘padronização’ dos sistemas de ensino para controle e regulação do capital sobre a formação dos trabalhadores –além de viabilizar a expansão da área de atuação dos empresários da educação e da indústria. A nosso ver, essa construção ideológica serviu de base para justificar o alargamento da esfera privada com o apoio do Estado, beneficiando o capital e sua reprodução como um todo.

“Embora possam surgir muitos problemas administrativos na mudança do atual sistema para o proposto e na sua organização, não serão eles nem insolúveis nem únicos. Como no caso da desnacionalização de outras atividades, material e equipamento existentes podem ser vendidos a empresas privadas que desejam trabalhar nesse campo. Assim, não haverá perda de capital nessa transição. Uma vez que entidades governamentais, pelo menos em certas áreas, continuariam a administrar as escolas, a transição seria gradual e fácil.” (FRIEDMAN, 1977, p.88)

Entendemos, a partir da afirmação de Friedman, que o Estado era a instância mediadora que organizava a transição do capital na área da educação, fosse pela promoção da transferência/ venda das escolas públicas para proprietários privados, com compra e venda de material e equipamentos, beneficiando a indústria; fosse pelo deslocamento de verbas, via os “vales escolares”, com a diluição entre o público e o privado. Esse deslocamento de verbas com a diluição do uso de fundos públicos e privados, para o referido autor, também seria uma das formas de auxiliar os empresários diante da crise das universidades privadas (1977, p. 89), argumentando que a “gratuidade” das universidades públicas prejudicava o lucro das



privadas que “levadas por problemas financeiros, têm de pedir ajuda ao governo” (idem), utilizando como exemplo o sistema americano. Para Friedman, a competitividade poderia ser fomentada se:

“As escolas governamentais que continuarem em funcionamento deveriam cobrar anuidades que cobrissem os custos educacionais, competindo, assim, em nível de igualdade com as escolas não subvencionadas pelo governo. O sistema final seguiria de modo geral o adotado nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial para o financiamento da educação dos veteranos, mas os fundos viriam provavelmente dos estados e não do Governo Federal.” (FRIEDMAN, 1977, p.89)

Constatamos que dentre as propostas deste pensador neoliberal se encontram, em termos de políticas públicas, questões como: a diminuição do estado na área social/educação, o fomento à iniciativa privada, a diluição da fronteira entre o público e o privado, o financiamento das instituições de ensino atrelado à política de estabelecimento da competitividade e desmonte dos direitos de gratuidade no ensino público. Constatamos também que Friedman, já na década de 1970, tratou de pontuar a formação profissional baseada na ‘retórica’ da formação do que Ciavatta (2007) considera cidadão produtivo. Ao tratar do tema da preparação vocacional e profissional, num tom estritamente meritocrático, Friedman reiterou a teoria de capital humano (TCH) para justificar suas sugestões de investimento em educação.

“A preparação vocacional e profissional não apresenta efeitos laterais do tipo atribuído à educação em geral. Trata-se de uma forma de investimento em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano. Se *ele se tornar produtivo, será recompensado*, numa sociedade de empresa livre, recebendo pagamento por seus serviços –mais alto, do que receberia em outras circunstâncias. Esta diferença no retorno é o incentivo econômico para o investimento em capital –quer sob a forma de uma máquina quer em termos de ser humano. Em ambos os casos, o retorno extra oferece a compensação para os custos de adquiri-los.” (FRIEDMAN, 1977, p. 90, *grifos nossos*)

A partir desta premissa, Friedman trata da relação custo-benefício em termos de investimento na formação profissional dos indivíduos, cujo horizonte, na ótica do referido autor, é a formação de capital humano, de um trabalhador produtivo. Concluimos que, além de conceber a educação como ‘treinamento’ (1977, p.90), Friedman propôs que o

financiamento do “investimento em seres humanos” (idem) funcionasse como instrumento de reprodução do capital:

“O investidor em educação ‘compraria’ parte dos ganhos futuros do indivíduo; fundos necessários a seu treinamento lhes seriam fornecidos com a condição de que concordasse em pagar ao investidor determinada fração de ganhos futuros. Deste modo, o investidor receberia de volta mais do que o seu investimento inicial no caso de sujeitos que alcançassem sucesso relativo.” (FRIEDMAN, 1977, p.92)

O autor criticou, ainda, a subvenção pública ao treinamento vocacional e profissional porque “Num sistema de economia de mercado, o indivíduo receberá este retorno sob a forma de renda pessoal. Se o investimento for subvencionado, ele não arcará com nenhum dos custos” (FRIEDMAN, 1977, p.93). Na concepção de Friedman, a restrição de subvenção em termos de financiamento da educação, por parte do governo e do mercado, deveria levar em consideração que “O importante não é redistribuir a renda, mas tornar o capital disponível em termos comparáveis [...] Os indivíduos devem ser responsabilizados pelo custo do seu investimento” (idem, p.95). Na opinião do referido autor, a proposta mais viável seria “que as instituições financeiras privadas com ou sem finalidade lucrativa, como fundações e universidades, desenvolvessem esse plano” (idem). Concluimos que a educação, para Friedman e os intelectuais orgânicos do capital, não é concebida como direito universal, mas como um “negócio”, uma área de comércio onde a preparação para a vida e para o mundo do trabalho reproduz as reações em que os indivíduos devem arcar com os custos de sua formação e treinamento.

Outro tema que nos interessa no trabalho de Friedman foi a questão das leis sobre o direito e o trabalho, na medida em que o autor utiliza o tema para questionar a função dos sindicatos, instâncias da sociedade civil criadas para a defesa da classe trabalhadora. Para o autor, a existência dos sindicatos atavanca a liberdade de contratação entre patrões e empregados, ou seja, impede a flexibilização do trabalho na medida em que os “direitos do trabalho” funcionariam como condição para contratação, uma obrigatoriedade “ilegal” (idem, p.102) que traz em si a exigência do registro no sindicato para obtenção de emprego, ferindo a liberdade do mercado em estabelecer contratos. O autor inverte a lógica da existência sindical com esta retórica, alegando que os mesmos se constituem como “monopólios” e que a solução seria a revisão da lei federal, levando em consideração que:

“Se um sindicato eleva os salários de determinada profissão ou indústria, torna o volume de empregos disponível nessa profissão ou indústria menor do que seria em outras circunstâncias – do mesmo modo que qualquer argumento de preços baixa o volume de compras. O resultado será um número maior de pessoas procurando emprego em outras áreas, o que baixa o salário nas áreas procuradas. Como os sindicatos têm mais poder com relação aos grupos que receberiam de qualquer forma salários altos, seus efeitos têm sido o de levar trabalhadores que recebem bons salários a receber salários ainda melhores – às custas dos trabalhadores de salários mais baixos. *Os sindicatos, portanto, não só prejudicam o público em geral e os trabalhadores como um todo por distorcerem a utilização do trabalho, mas também tornarem os salários da classe trabalhadora mais desiguais por reduzirem as oportunidades disponíveis aos trabalhadores menos categorizados.*” (FRIEDMAN, 1977, p.108-109, *grifos nossos*)

A relação capital trabalho, enquanto uma relação social, precisava ser entendida na ótica do liberalismo, na lógica burguesa da manutenção da liberdade econômica e política e a esfera que regularia isso seria o mercado. A questão social não foi tratada por Friedman ponto de vista do trabalho, da exploração, mas sim como uma relação “interpessoal”, de valores corretos e incorretos que levariam as pessoas às escolhas erradas e, conseqüentemente à pobreza, à ignorância etc.

“Como liberais, consideramos a liberdade do indivíduo, ou talvez a família, como o objetivo último no julgamento das organizações sociais [...] Existem, portanto, dois conjuntos de valores que o liberal enfatizará – os valores que são relevantes para as relações interpessoais, que constituem o contexto em que se estabelece a prioridade da liberdade; e os valores que são relevantes para o indivíduo no exercício de sua liberdade, que constituem o território da filosofia e da ética individual. [...] O problema básico da organização social consiste em descobrir como coordenar as atividades econômicas de um grande número de pessoas, Mesmo em sociedades relativamente atrasadas, são necessárias a divisão do trabalho e a especialização em funções para o uso efetivo de recursos disponíveis. [...] Fundamentalmente só há dois meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um é a direção central utilizando a coerção – a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica do mercado.” (FRIEDMAN, 1977, p. 21)

Para o referido autor, para obter essa coordenação sem o uso da coerção, era preciso, na esfera da troca, desenvolver um modelo funcional de uma sociedade organizada sobre uma base de troca voluntária é a *economia livre da empresa privada* – que denominamos, até aqui, de capitalismo competitivo. E assim, sendo, segundo o autor, o:

“[...] governo é essencial para a determinação das “regras do jogo” e um árbitro para interpretar e por em vigor as regras estabelecidas. O que o mercado faz é reduzir, sensivelmente o número de questões que devem ser decididas por meios políticos – e, por isso, minimizar a extensão em que o governo tem que participar diretamente do jogo.” (idem, p. 23)

Para Friedman, a descentralização do poder político e sua regulação por parte dos capitalistas era fundamental para que o mercado regulasse a ação estatal. Friedman definiu o papel do Estado da seguinte forma:

“Um governo que mantenha a lei e a ordem; defina os direitos de propriedades; sirva de meio para a modificação dos direitos de propriedade e de outras regras do jogo econômico; julgue disputas sobre interpretação das regras; reforce contratos; promova a competição; forneça uma estrutura monetária; se envolva em atividades com relação ao monopólio técnico e evite os efeitos laterais considerados como suficientemente importantes para justificar a intervenção do governo; suplante a caridade privada e a família na proteção do irresponsável, quer se trate de um insano ou de um louco; um tal governo teria, evidentemente, importantes funções a desempenhar.” (idem, p.39)

Concluimos que para esta pesquisa, o trabalho de Friedman, enquanto intelectual orgânico do capital, representante do pensamento neoliberal que vigorou como política macro no cenário internacional pós anos 70, é fundamental para explicitarmos a práxis política de organismos internacionais e do Estado<sup>54</sup>. Na próxima sessão trataremos de expor algumas propostas da OCDE para o governo brasileiro, exemplificando como a práxis política pode ser mediada, na área da educação, pelas mãos do Estado.

---

<sup>54</sup> Para maior aprofundamento teórico sobre o Estado nacional liberal, durante e pós a ditadura militar, incluindo a transição do liberalismo para o neoliberalismo que ampliou o debate sobre o tema da democracia na construção do público e no pensamento sobre a educação brasileira, nos apoiamos no trabalho de COUTINHO, OLIVEIRA, FRIGOTTO, BENEVIDES, CIAVATTA, BRANDÃO, CURY, NEVES, BETTO, LEHER, SEMERARO. Parece haver consenso entre os referidos autores ao tratar das idéias democráticas que penetraram no pensamento educacional brasileiro, a doutrina econômica de Adam Smith (datada desde 1976, obra intitulada a ‘Riqueza das Nações’) foi a pedra fundamental. As idéias de Adam Smith foram incorporadas pelos liberais brasileiros ao longo do século XIX e XX, e por tabela, repassadas para o cenário educacional projetado pelas elites intelectuais burguesas no Brasil, onde o arcaico se perpetuou nas modernas ações reformistas da burguesia que controla o Estado. Segundo Melo (2004, p.36-37), a história da consolidação da burguesia enquanto classe dominante foi marcada pela necessidade dessa classe social estabelecer novas formas de relações sociais para a defesa de um projeto hegemônico burguês, em escala mundial. Principalmente após a Revolução Industrial que mudou a composição econômica e social do mundo; da Revolução Americana, que apontou para um novo modelo de democracia política e de organização governamental, e da Revolução Francesa, que abriu a ‘educação’ para as massas. O liberalismo smithiano se fundou basicamente sobre o conceito de liberdade do indivíduo: traçar e realizar seus interesses, enquanto parte da sociedade da qual participa, enquanto parte do sistema social. Os empreendimentos dos indivíduos comporiam, na visão de Smith, o sistema econômico e social chamado por este de mercado. Para que a harmonia do mercado não fosse desequilibrada de modo a privilegiar ou prejudicar os indivíduos que concorreriam livremente para produzir sua sobrevivência e segurança, promovendo sua própria riqueza ou a obtenção desta. Para ele o mercado era a expressão da liberdade natural e pelo seu próprio movimento, promovia a justiça social sem nenhuma gerência ou planejamento exterior, ou melhor, a intervenção do Estado.

### 2.1.3 Capital Humano: Análise sob a ótica dos intelectuais da classe trabalhadora

Concordamos com Vincenzi (1983) que a noção de educação como capital humano veio sendo construída pela burguesia e intelectuais orgânicos do capital; e entendemos que esta serve de base ideológica para persuadir e convencer a classe trabalhadora a aceitar a hegemonia burguesa, a ditadura do capital. A TCH, a nosso ver, parece ser reconstruída a cada época sob diferentes concepções teóricas sobre o que vem a ser capital humano e como este influencia o desenvolvimento econômico, pois, segundo a autora, para a burguesia, a TCH é uma espécie de fator decisivo para que mediar a socialização de oportunidades de ascensão social, ou melhor, mobilidade de classe social na ótica burguesa.

Segundo Vicenzi (2003), a TCH foi elaborada por economistas neoclássicos, na busca pela construção de uma teoria capaz de explicar a variância da produtividade social e dos ganhos individuais das diversas sociedades. Seu objetivo foi justificar e ‘mascarar’, a nosso ver, as transferências de capital feitas pelos EUA para a Europa através do Plano Marshall (que deu origem à OCDE, objeto dessa dissertação). Para Schultz e os elaboradores da TCH, o fator trabalho não podia ser tratado apenas como um “conjunto de habilidades inatas inteiramente livres de capital como faziam os economistas clássicos (VINCENZI, 1983, p.20)

Nesse sentido a TCH reforça a perspectiva de que os “[...] ‘trabalhadores podem se tornar capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações’ (das empresas), ‘mas sim pela aquisição de conhecimentos e habilidades que tenham valor econômico’” (SCHULTZ, 1977, apud VINCENZI, 1983, p.21). O que no nosso entendimento é uma retórica porque o trabalhador vai continuar possuindo somente sua força de trabalho e esta continuará a ser explorada pelos capitalistas. O que muda é o “nível de qualificação” técnica do trabalhador, permitindo rebaixar os salários por conta da competitividade entre trabalhadores da mesma classe dado o aumento de nível de instrução.

Para esses teóricos a educação podia tanto ser um investimento quanto um consumo, necessitando de instrumentos capazes de mediar “a taxa de retorno”. Tal teoria vem sendo balizada na Avaliação dos Sistemas de Ensino, realizada pelos governos e organismos internacionais como a OCDE.

Frigotto (1989) entendeu e situou a obra de Theodore W. Schultz da seguinte forma:

“Do ponto de vista macroeconômico, a teoria do capital humano constitui-se num desdobramento e/ou u complemento como situa Schultz, da teoria neoclássica, do

desenvolvimento econômico. De acordo com a visão neoclássica, para um país sair do estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, à médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade (a famosa teoria do bolo, tão amplamente difundida entre nós). A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados.” (FRIGOTTO, 1989, p.39)

A educação, enquanto principal capital humano, passou a ser concebida como produtora da capacidade de trabalho, ou potencializadora do fator trabalho. “O conceito de capital humano – ou mais extensivamente, de recursos humanos- busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou que indivíduos fazem na expectativa de retornos futuros” (FRIGOTTO, 1989, p.40). Portanto, para os intelectuais orgânicos do capital, em suas análises macroeconômicas, “o investimento no ‘fator humano’ passou a significar um dos determinantes para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico” (idem) e do ponto de vista microeconômico, “constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, mobilidade social” (idem). Frigotto (op. cit.) conclui afirmando que a teoria de desenvolvimento busca camuflar as relações sociais de produção da sociedade burguesa. Frigotto tratou, também, dos discursos, ou retórica, de diversos intelectuais orgânicos do capital sobre como mediar o crescimento econômico em países subdesenvolvidos através da educação produtora de capital humano. Concordamos com o autor que afirmou que:

“O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e a complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.” (FRIGOTTO, 1989, p.40-41)

Entendemos que a educação concebida pelos organismos internacionais e pelo Estado, assim como pela burguesia, foi produzida em determinadas condições históricas no desenvolvimento do modo de produção capitalista, visando manter as relações sociais vigentes como afirmado anteriormente. Concordamos com Frigotto que seus supostos teóricos, fundados pela visão neoclássica originária da fase de acumulação do capitalismo concorrencial, estão balizados no liberalismo e a TCH “constitui a ideologia jurídico-política

dominante, configurando a forma de Estado liberal” (idem); representando um mecanismo de recomposição das crises inerentes ao capitalismo.

Na busca pela maximização do lucro e as contradições do sistema, que gera a relação capital/trabalho, a TCH nada mais é que um fenômeno que guarda na sua essência a luta entre as classes por hegemonia. A construção da “cientificidade” atribuída à TCH na fase do capitalismo concorrencial e no monopolista está ligado intimamente a produção da educação, na ótica burguesa, como um bem e um serviço que pode ser comercializado como qualquer mercadoria. Portanto, destacaremos a seguir três trabalhos distintos que exemplificam as três fases do capitalismo onde a TCH foi “remodelada” como base ideológica da acumulação vigente.

Frigotto (1989, p. 156), mais uma procurou demonstrar a essência do papel da escola para o setor produtivo, enquanto esfera de bens e serviços. Para o autor, era preciso, à época da escrita da obra, entendermos que:

“O sistema educacional se constitui, em si mesmo, numa ampla gama de atividades que se articulam especialmente com o processo de realização da mais-valia. Sistema tende, nos países onde o capitalismo é mais avançado, a se construir num local onde mais e mais pessoas são levadas a um prolongamento “forçado” de sua escolaridade, como forma de contemporizar sua entrada no mercado de trabalho. [...] Sob o aspecto aqui aludido, o fenômeno da expansão da escolaridade, ou seja, o alargamento dos canais de acesso ao sistema educacional não pode ser interpretado dentro da lógica tecnocrática, que coloca este alargamento como mecanismo de acesso ao emprego e a ocupações cada vez mais rentáveis e, por essa via, logra o atingimento da equidade social. De outra parte, tal alargamento não pode ser tomado como uma simples armadilha, conspiração ou ingenuidade do sistema. Pelo contrário, a ampliação do acesso à escola o alargamento do investimento público na área educacional e o próprio processo de privatização do ensino devem ser entendidos dentro da ótica do movimento do capital, de circulação e realização da produção.” (FRIGOTTO, 1989, p.156-157)

Concordamos com a afirmação de Frigotto de que a ampliação do investimento em educação tem por função “não a queima de excedente, mas primordialmente como inserção deste investimento dentro da estratégia do circuito do capital” (idem) com a finalidade de sustentar seus interesses e, ainda, viabilizar gastos e despesas como demanda agregada ao ciclo econômico para viabilizar o funcionamento do modo capitalista de produção. Logo:

“Uma das funções que a escola pode cumprir é o prolongamento da escolaridade desqualificada, “custos improdutivo”, além de entrarem no ciclo econômico, servem de mecanismos da oferta e demanda de emprego” (idem, p.157)

Entendemos que a partir dessa lógica a educação possui certa produtividade para o capital: a ineficiência e desqualificação do setor público ampliam o consumo da educação privada, bem como os recursos alocados em educação efetivados pelo Estado são partilhados na ótica da parceria público-privada onde o fundo público é repartido com os empresários. Ou seja, a escola pública, ao ser improdutiva, sustenta os setores produtivos: indústria da informática, alimentação, material escolar.

“No contexto monopolista, onde o Estado intervencionista assume a função de gestor das crises do capital e utiliza o sistema escolar, não apenas como um *lôcus* de reprodução da ideologia burguesa, mas também como *lôcus* de um tipo de consumo que, embora improdutivo, é necessário para o ciclo de realização da mais-valia, a questão da ampliação das verbas em educação tem de ser devidamente avaliada. O problema não é simplesmente ampliar as verbas para a educação, mas ampliá-las dentro de uma nova função social do próprio sistema educacional.” (FRIGOTTO, 1989, p. 160)

Acreditamos que esta função social a qual o autor se refere, a qual não é intento do capital, está ligada ao alargamento da escola como direito da classe trabalhadora ao saber sistematizado. Saber este que está articulado diretamente à luta de classes. Desqualificar a escola pública e o trabalho docente sob a alegação deste não corresponder às expectativas de formação de capital humano é apenas, a nosso ver, uma estratégia de manutenção da ordem do capital sobre o trabalho. Quanto a este tema, Frigotto afirmou que a “desqualificação do trabalho escolar é uma forma de mediação produtiva do capitalismo monopolista” (1989, p.161). Mas qual o embasamento teórico que vem alicerçando, tecendo e reforçando, ao longo da história da escolarização das massas trabalhadoras, a desqualificação do trabalho escolar e, no mesmo caminho, do trabalho docente?

## 2.2 A INSERÇÃO DA OCDE NA POLÍTICA BRASILEIRA

Quanto ao objeto desta pesquisa, ressaltamos que para a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano de 2006, realizou junto ao governo brasileiro, através da Fundação Getúlio Vargas, a divulgação do documento “Estudos Econômicos da OCDE: Brasil 2005”. A orientação geral se centrou no crescimento econômico através da política de aperfeiçoamento do ambiente de investimentos e do



fortalecimento das políticas sociais através da parceria público-privado (OCDE,2006b, p.12), de modo que os organismos internacionais fornecessem empréstimos às empresas nacionais e ao Estado e; a lei de falências, que na concepção da OCDE deveria ser regulada pelo estatuto denominado como “estabelecimento permanente de direito” (criado pela mesma), viabilizaria a reprodução do capital, especialmente na área social.

“Na conjuntura atual, o espaço orçamentário para ampliar os gastos de capital é limitado e os investimentos privados são desencorajados pela escassez de crédito, custos de intermediação altos e incerteza regulatória em vários setores. O aperfeiçoamento do ambiente de investimentos é, portanto, crucial para melhorar o desempenho da economia. Uma vez aprovada, espera-se que a lei de falências atenuie as restrições relativas à recuperação de empréstimos, estimulando o crédito e reduzindo os custos de intermediação. [...] *As parcerias público-privadas podem estimular investimentos se forem executadas de maneira fiscalmente responsável, equilibrando adequadamente os riscos entre o governo e seus parceiros do setor privado.* Os investimentos privados estão se recuperando, mas os níveis atuais de investimento, especialmente em infra-estrutura, são insuficientes para sustentar um crescimento robusto a médio prazo. [...] A racionalização dos gastos públicos correntes fortalecerá os mecanismos de realocação de recursos orçamentários para investimentos públicos eficientes, especialmente em infra-estrutura. Mas o setor privado também tem um papel a desempenhar nas parcerias público-privadas (PPPs), conforme discutido no item “O desafio do ambiente de investimentos”. *O principal desafio nesta área é alcançar um equilíbrio adequado de riscos a serem compartilhados entre o governo e o setor privado e ao mesmo tempo oferecer garantias ao parceiro privado que os compromissos de longo prazo serão honrados pelo governo.* A consistência entre os objetivos orçamentários de longo e curto prazo também deve ser preservada devido à longa duração dos contratos das PPPs. Os esforços contínuos do Brasil para reconhecer passivos ocultos (esqueletos fiscais), associados ao sistema de empréstimos habitacionais, devem ser ressaltados e, a esse respeito, a criação de passivos contingentes ligados aos projetos de PPP deve ser evitada.<sup>5</sup> Para esse propósito, o permanente cumprimento dos padrões de transparência e das exigências de relatório de dados fiscais estabelecido pela Lei de Responsabilidade Fiscal para todos os níveis do governo é crucial. No entanto, é preciso padronizar as exigências para a prestação de contas das operações das PPPs nas contas fiscais e para a avaliação dos “riscos fiscais” potencialmente associados. “(OCDE, 2006b, p.12 e 50, *grifos nossos*)

Entendemos que foi nesse contexto que a justificativa de melhorar o quadro de mão-de-obra através de investimento em educação, para obtenção de capital humano, explicita o norte das reformas sugeridas por organismos internacionais.

“As políticas sociais deverão ser fortalecidas para o cumprimento da agenda social do governo, priorizando os programas sociais considerados mais eficientes e conducentes ao acúmulo de capital humano, ao mesmo tempo em que se mantém a disciplina fiscal e se consolida o apoio da sociedade às reformas. O contínuo processo de expansão da seguridade social contributiva no Brasil deve almejar o

desenvolvimento, a longo prazo, com uma maior focalização dos gastos em favor dos mais pobres.” (OCDE, 2006b, p.12)

A avaliação da OCDE, apresentada pelo economista responsável pela América Latina e Brasil, Luiz de Mello, considerou que o ‘estoque de capital humano’ brasileiro era insuficiente por conta da baixa escolaridade. No quadro de ajuste macro-econômico as reformas e as políticas monetárias, apesar da administração da dívida pública ser exemplar no governo Lula, foram consideradas insuficientes. Assim sendo a OCDE fez três recomendações ao governo para vencer o desafio de obter estabilidade macroeconômica:

“[...] reequilibrar o ajuste fiscal, privilegiando a contenção do gasto corrente, viabilizando a introdução de limites para o gasto corrente, reformas paramétricas adicionais na Previdência, redução da rigidez orçamentária (desvinculação de receitas), DRU, ICMS; fortalecer a administração da dívida pública; aumentar a eficiência da política monetária via eliminação gradual do crédito direcionado e das reservas compulsórias.” (MELLO, 2006b, p.3).

Diante do quadro econômico, foi recomendada a estimulação do setor privado, sendo este o segundo desafio que promoveria o equilíbrio macroeconômico. A saída estaria num investimento inovador por parte do Brasil em Pesquisa e Desenvolvimento na área de CT&I, aliando a educação/formação de mão-de-obra especializada às demandas do mercado, das empresas. Nesse contexto, de acordo com outro documento da OCDE, “Visão geral sobre ciência, tecnologia e indústria” (Science, Technology and Industry, 2008b), o investimento na formação de mão de obra nessa área está diretamente ligado à mercantilização da educação superior, colocada no rol de bens e serviços. Para a OCDE, o investimento em I&D (inovação e desenvolvimento) é o segredo para que os países da União Européia atraiam investimento estrangeiro e, ao mesmo tempo, “exportem” sua produção na área de C&TI.

“A utilização crescente de créditos fiscais para I&D é impulsionada parcialmente pelos esforços dos países para aumentar a sua atracção [sic] em relação ao investimento directo [sic] estrangeiro relacionado com a I&D. [...] Um desafio-chave político para os países da OCDE é o desenvolvimento e implementação de políticas que apoiem a inovação de uma forma mais ampla (ex.: incluindo inovação organizacional e não-tecnológica) e que incluam sectores que não impliquem muita I&D (ex: sectores com base em recursos e tradicionais) bem como serviços.” (OCDE, 2008b, p.5-6)

Atrelando a estabilidade e o desenvolvimento econômico à educação/elevação da qualificação média dos trabalhadores, a OCDE apontou que a solução poderia estar num

remanejamento das verbas para a educação (idem, p.5). Para solucionar o problema, a OCDE sugeriu ao governo brasileiro:

“[...] reduzir a carga tributária e as tarifas aduaneiras sobre os bens de capital e de informática; facilitar o processo de patenteamento da propriedade intelectual; fortalecer os ensinos superior e técnico-vocacional; aumentar a eficiência do apoio governamental através de incentivos fiscais e/ou Fundos Setoriais” (OCDE, 2006b, p.3).

Apesar de ter posto a educação superior como ponto estratégico do “desafio social” que o governo Lula precisava enfrentar, o “conselho” deste organismo não foi na direção da ampliação e ou manutenção do financiamento das universidades públicas:

“A redução das disparidades regionais na prestação de serviços, como é o caso do FUNDEF na educação, é um exemplo de política pública focada na população de menor poder aquisitivo, conforme discutido no item “O desafio Social”. O deslocamento dos gastos públicos do ensino superior para o ensino fundamental e médio é um outro exemplo.” (OCDE, 2006b, p.50)

Para esta pesquisa, ficou clara a posição da OCDE de procurar alinhar a produção de um mercado de bens e serviços às necessidades do mercado, pondo no pacote, a educação, sustentando isto através do discurso de acúmulo de capital humano como receita para o desenvolvimento. Segundo Mello, o setor de bens e serviço deveria ser cautelosamente ‘reorientado’ para dar conta desta tarefa. A participação da mão-de-obra latente nesse processo de entrada no mercado formal foi considerada um entrave a ser removido e para tanto seria preciso aumentar a instrução dos trabalhadores em geral, para obtenção de mão-de-obra qualificada em diversos níveis. Segundo Mello (2005) a OCDE recomendou ao governo algumas formas de elevar contingente de mão-de-obra qualificada:

“[...] facilitar a entrada das mulheres no mercado de trabalho; desincentivar a aposentadoria precoce e a inatividade por doença/invalidez; reduzir a informalidade no mercado de trabalho; tornar a qualificação profissional mais atrativa” (Mello, 2006, p. 8)

O terceiro problema apontado pela OCDE, em relação ao Brasil, foi o entrave para a implantação de “reformas” legislativas visando o “equilíbrio econômico”. A prerrogativa de que o governo Lula precisava diminuir a informalidade e aumentar o emprego formal não

significou, na essência, ampliar postos de trabalho e dar emprego à classe trabalhadora. Esse equilíbrio econômico se entrelaça com a questão do desemprego, na ‘agenda de reforma’ do seguinte modo:

“Um progresso considerável foi alcançado na reforma do *sistema de seguridade social* para trabalhadores do setor privado. Mas, a despeito de sua população ser mais jovem, o Brasil já tem o mesmo nível de despesas públicas com aposentadorias (para trabalhadores dos setores público e privado) em relação ao PIB que os países com populações bem mais velhas (Figura 1.5).<sup>8</sup> Isso impõe custos à sociedade. Por exemplo, *as contribuições dos empregadores para a seguridade social são altas, aumentando os custos da mão-de-obra e incentivando a informalidade. Com menos da metade da força de trabalho detentora de um contrato formal de trabalho, o sistema de seguridade social brasileiro não é apenas caro, mas também falha na proteção dos trabalhadores contra o risco de desemprego.* O mercado de trabalho informal, onde os trabalhadores estão tipicamente sujeitos a salários mais baixos, menor proteção da rede de seguridade social e maior precariedade do emprego, também levanta preocupações com a igualdade.” (OCDE, 2006b, p.51-52)

Chesnais (2005) tratou de apontar como os países da OCDE e o capital por eles representado através de tal organismo, vêm “investindo” na área de seguridade social, expandindo seu capital com a previdência privada. No trecho citado, a preocupação da OCDE com a questão do desemprego é direcionada, sem pudores, para a proteção dos empresários, dos capitalistas. O discurso cínico da OCDE quer nos fazer crer que quanto menos os empregadores contribuírem com a previdência, através da seguridade social garantida por lei aos trabalhadores, maior será o número de pessoas “desempregadas”, trabalhando na informalidade.

“[...] são necessários esforços para melhorar a qualidade e a sustentabilidade a longo prazo da consolidação fiscal. Além disso, é importante fazer políticas públicas voltadas para a expansão do PIB, com ênfase crescente ao re-equilíbrio entre impostos e programas de desembolso, para incentivar o desenvolvimento do setor privado. Tendo em vista este histórico, *o desafio dessa política tem dois aspectos. Primeiro, uma redução das despesas correntes (por exemplo, salários, aposentadorias e o consumo do governo)* criaria condições para a redução da carga tributária a longo prazo, uma vez que as condições fiscais tenham melhorado e o ajuste fiscal tenha provocado uma queda considerável no nível de endividamento. Uma redução da carga tributária poderia auxiliar a expansão do setor privado e reduzir a informalidade. [...] *Segundo, os gastos públicos poderiam ser mais focados na população de baixa renda, considerando os já elevados níveis de gastos com programas sociais, incluindo aposentadorias, e um orçamento enxuto.* A maioria dos gastos sociais no Brasil é com programas cujo acesso é universal, como educação e saúde, ou de natureza contributiva, como as aposentadorias. Programas com transferência focalizada de renda, que são mais bem direcionados para a população de menor poder

aquisitivo, respondem por uma parcela pequena do orçamento social.”(OCDE, 2006b, p.49)

E por último, a OCDE propõe, abertamente, que no pacote de “reformas” na área social, o governo Lula continue trabalhando no sentido de manter:

“A redução das disparidades regionais na prestação de serviços, como é o caso do FUNDEF na educação, é um exemplo de política pública focada na população de menor poder aquisitivo, conforme discutido no item “O desafio Social”. *O deslocamento dos gastos públicos do ensino superior para o ensino fundamental e médio é um outro exemplo.*” (OCDE, 2006b, p.50, grifos nossos)

A práxis política da OCDE mantém a pauta política dos organismos internacionais do capital onde a educação é concebida tanto como área de desenvolvimento econômico (leia-se: exploração), quanto como zona de conciliação entre classes (burguesia e a classe trabalhadora). Nesse sentido, a práxis da OCDE mantém o lema “Educação para Todos” traduzido por políticas focalizadas de alívio e contenção da pobreza, cujo objetivo é manter a governabilidade. Concordamos com Lima (2007) que os organismos internacionais buscam interferir na política e na educação com o objetivo de constituir novos campos de exploração para o capital e mundializar o projeto neoliberal de educação. Concluímos que a OCDE mantém um diálogo claro e definido com o governo Lula e busca implementar políticas públicas na área social visando subsumir cada vez mais a classe trabalhadora.

Enfim, após apresentarmos as orientações da OCDE para alinhar o crescimento econômico à educação, apontamos ser necessário detalhar como os organismos internacionais vêem a educação e constroem um discurso coeso entre si sobre qualidade do ensino, formação profissional, qualificação da mão de obra e formação de capital humano na sociedade pós-capitalista ou sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1993).

### 2.2.1 A função do discurso da TCH na nova sociedade do conhecimento

Buscamos, nessa sessão, traçar uma análise da crise do capital que almeja o fim ou a flexibilização do trabalho assalariado, para especificar como a retórica da teoria do capital humano foi remodelada por intelectuais orgânicos do capital representado pelos organismos

internacionais, na década de 1990, através da tese de Peter Drucker (1983) sobre o advento de uma sociedade pós-capitalista.

Procuraremos situar o tema na questão que diz respeito ao objeto desta pesquisa –as propostas da OCDE para a educação, o trabalho e a formação docente desdobradas sob a política de avaliação de sistemas escolares. Na nossa hipótese, esta estratégia funciona como um pano de fundo para o capital viabilizar a regulação e o controle sobre do trabalho e se reproduzir na esfera social pela “improdutividade da escola” (FRIGOTTO, 1989) e precisa ser analisada como um pacto intra-classe, entre as diferentes frações burguesas, tendo diluídas a fronteira nacional e internacional<sup>55</sup>.

Entendemos que o objeto em sua particularidade é materializado sob o discurso dos organismos internacionais e governo sobre um padrão internacional, a ser seguido, de qualidade na educação. Tal discurso vem sempre acompanhado da prerrogativa de que há uma a “falência” da escola pública dada a incapacidade do Estado em gerir políticas e o financiamento; além da desqualificação do trabalhador docente. Tais políticas estão sustentadas pela vulgata da “democratização” da formação do professor em nível superior, encabeçada pelo governo Lula. Entendemos que isto que nada mais é que uma estratégia de manutenção da dualidade estrutural do ensino, fragmentando a formação e as instituições que a concedem<sup>56</sup>. Quanto ao pacto entre classes e o nosso objeto, no contexto da educação concebida como mercadoria pelo capital, entendemos que a expansão do setor de serviços busca internacionalizar a educação para mercantilizá-la. Seja como for, os pactos autocráticos burgueses têm uma convergência clara:

“Tal confluência alicerça-se no fato de que ambas as formas do capital (capital mercantil educacional e capital industrial) pretendem transformar a educação em mercadoria (mesmo que especial). Isto é, o Capital busca, através da transformação da educação em mercadoria, a mediação da manutenção do seu interesse mais geral – a valorização do valor através da exploração do trabalho vivo”. (RODRIGUES, 2007, p.86)

---

<sup>55</sup> Este assunto será abordado de forma aprofundada no capítulo III, quando trataremos do Estado, dos organismos internacionais e das ações da burguesia brasileira.

<sup>56</sup> Por tal motivo, no capítulo III, na análise final da formação de professores e alunos utilizamos a análise de Acácia Kuenzer sobre inclusão e exclusão.

Entendemos que nova retórica do capital sobre o tema da formação de professores busca a regulação da categoria docente. Isso nos incentiva à análise do objeto quanto à necessidade do governo brasileiro em estabelecer uma cooperação técnica com a OCDE na área de formação, com o discurso de auxiliar o desenvolvimento econômico sob a forma de melhoria da *qualidade da educação nacional*. Esse discurso sobre a demanda por qualidade tem sido desenhado pelas teses de desqualificação tendencial do trabalho, qualificação e requalificação. Essas teses se desdobram nos documentos do organismo internacional citado, o qual tem representado os interesses de empresários e industriais europeus na área da educação/formação de professores. Para tanto, as políticas de formação e trabalho docente são elaboradas por este organismo partindo do princípio de que:

“Para atrair e reter professores eficazes, as iniciativas de políticas devem determinar o recrutamento de pessoas competentes para a profissão e também oferecer apoio e incentivos para o desenvolvimento profissional e o desempenho contínuo em todos os níveis.

Iniciativas políticas são necessárias em dois níveis: O primeiro diz respeito à profissão docente como um todo e busca aprimorar seu status e sua competitividade do mercado de trabalho, assim como melhorar os ambientes de desenvolvimento do professor e de trabalho na escola. O segundo conjunto de estratégias é mais dirigido e focaliza a atração e retenção de tipos específicos de professores e a atração de professores para determinadas escolas.” (OCDE, 2005, p.9-10)

Nesse sentido se faz pertinente abordar a relação direta entre a educação/formação de professores transformadas em mercadoria, sob a ‘desculpa’ de melhorar a qualidade da educação. Para apreender as múltiplas determinações do real em relação a formação de professores enquanto mediadora do trabalho docente concebido na lógica do capital como um todo. A educação ao mesmo tempo em que é concebida como difusora da concepção burguesa de mundo, viabiliza a exploração do capital, portanto, a exploração da classe trabalhadora pelo mesmo. Poderá ser transformadora se concebida não com, mas através da classe trabalhadora, quando esta estabelecer sua hegemonia, desenvolvendo meios de formar cidadãos emancipados e não cidadãos produtivos (CIAVATTA, 2006).

Apontada por Vanilda Paiva (PAIVA apud RODRIGUES, 1989), a tese da desqualificação do trabalho, na nossa análise, tem estado presente na documentação pertinente à formação de professores, produzida pelos organismos internacionais e pelo próprio governo. Um exemplo é o documento da OCDE “Professores são importantes<sup>57</sup>”,

---

<sup>57</sup>

A ser analisado no capítulo IV.

onde a retórica de obsolescência do saber docente diante das mudanças na “nova economia do conhecimento” se faz presente. O professor eficaz seria aquele capaz de deter vários tipos de saberes, sem, no entanto, especializar-se com profundidade. A mão-de-obra docente, na proposta da OCDE, pode ser formada em qualquer área, para facilitar a mobilidade entre empregos e trabalhos temporários. Fica explícita a lógica do capital no trato para com a classe trabalhadora em busca da mercadoria-educação e do fomento ao empresariado que produz a educação-mercadoria. A tese da desqualificação, segundo Rodrigues (1998, p.53) nos diz que “o capitalismo, ao invés de propiciar a requalificação profissional, estaria *exacerbando as tendências de desqualificação*. O processo de desqualificação do trabalho seria tanto absoluto quanto relativo” (idem, 1998, p. 57, *grifos nossos*). Essa desqualificação tem se dado pela retórica da ineficiência dos professores das escolas públicas na manutenção de uma *educação de qualidade* (assunto a ser abordado adiante), portanto, esta passaria a ser uma força de trabalho facilmente substituível, na educação básica, por profissionais formados em diversas áreas, conforme propostas da OCDE.

Na década de 1990, as idéias de Peter Drucker<sup>58</sup> sobre o advento de uma sociedade pós-capitalista, onde o conhecimento seria o recurso econômico que cria valor pela produtividade e pela inovação (DRUCKER, 1993, p.16), passou a vigorar no cenário educacional sobre a formação do professor adequada a esta “nova realidade”. Nesse contexto, segundo o autor, os principais grupos sociais dessa sociedade.

O desafio *econômico* da sociedade pós-capitalista será a produtividade do trabalho com conhecimento e o trabalhador do conhecimento. Para o autor há uma dicotomia de valores e percepções estéticas, de oposição entre a classe possuidora dos meios de produção e a classe trabalhadora. Não mais uma oposição entre capital e trabalho, mas uma dicotomia “entre ‘intelectuais’ e ‘gerentes’, aqueles preocupados com as palavras e idéias, estes com pessoas e trabalho” (idem, p.17). O autor, desta forma, põe a educação e, conseqüentemente os professores, como os responsáveis pela nova forma do que chamamos de “transposição de fração de classe” mediante a detenção de conhecimento enquanto capital. Ou seja, na sociedade pós-capitalista há grupos, mas não mais classes sociais.

---

<sup>58</sup> Peter Ferdinand Drucker nasceu em 19 de novembro de 1909 na Áustria e morreu em 11 de novembro de 2005 nos EUA. Foi filósofo e economista, considerado pai da gestão moderna, ou gestão da organização, sendo reconhecido como um dos ideólogos da globalização na econômica.



Segundo Peter Drucker, idealizador da tese da sociedade pós-capitalista, que ele e os organismos internacionais querem caracterizar como uma “sociedade do conhecimento”:

“Sempre serão necessárias muitas pessoas daquelas que somente podem trazer seus músculos ao trabalho. Com o atual conhecimento de treinamento, elas podem ser rapidamente tornadas produtivas em funções tradicionais. Serão necessárias mais pessoas que podem aplicar mais aptidões manuais ao trabalho. Porém, a maior necessidade nas próximas décadas será de técnicos. Os técnicos necessitam não de um alto nível de aptidão, mas também de um alto grau de conhecimento formal e, acima de tudo, de uma alta capacidade para aprender e adquirir conhecimento adicional. Técnicos não são os sucessores dos operários de ontem. *Eles são basicamente os sucessores de trabalhadores altamente qualificados*, ou melhor, eles são trabalhadores altamente qualificados que também possuem grande conhecimento e educação formais e a capacidade de aprender continuamente.” (DRUCKER, 1993, p.47).

Na visão de Drucker, perpetuar a divisão técnica do trabalho, segmentando trabalho manual e intelectual, é uma estratégia de reorganizar a absorção da mão-de-obra através da desqualificação tendencial do trabalho. Os trabalhadores altamente qualificados, certamente formados nas universidades tradicionais, tendem a serem substituídos pelos técnicos, os quais devem ter sua qualificação elevada pela educação formal, geralmente em nível médio e pós médio. Essa divisão proporciona facilidades para manter a divisão internacional do trabalho e a inserção subordinada dos países considerados em “desenvolvimento”.

Para Drucker (idem, p.47), manter a “manufatura”, entendida como a *execução doméstica de tecnologia*, assim como os projetos e a comercialização dos produtos industriais, não era vantajoso para os países “desenvolvidos”. O autor entendia que, como atividade ativa, esse fator se constituía num problema porque a mão-de-obra e sua capacidade de trabalho era a medida do desenvolvimento. Para ele, os governos não viam o conhecimento como a forma de aumentar a demanda pela elevação da qualificação média dos trabalhadores e isso precisava ser modificado para que os países em “desenvolvimento” pudessem consumir a tecnologia desenvolvida pelos mais avançados. Essa morosidade diante da não exigência da elevação do nível de qualificação profissional facilitaria a passividade e impediria a competitividade entre os países. Entendemos que Drucker (idem, p.48) quer dizer que a força de trabalho ainda resiste à subsunção formal e real ao capital, e que o problema será eliminado através da estratégia de fazer do conhecimento a medida para inserir e manter um país em determinada posição em relação à divisão internacional do trabalho, eliminando politicamente a atuação dos sindicatos trabalhistas em favor da mão-de-obra explorada.

A crise do trabalho em nível mundial é o reflexo da crise do trabalho na área da educação, formadora dessa mão-de-obra que, desde a década de 1990, procura se basear no “conhecimento” dada a tese da sociedade pós-capitalista. O capital, através da retórica da profissionalização do magistério, procura levar à cabo - após vincular na mídia, nas escolas, e no próprio INEP no caso brasileiro - a desqualificação do trabalho docente com o discurso de despreparo profissional, reforçando assim a tese da requalificação profissional.

A tese da requalificação profissional, que acompanha os discursos de desqualificação tendencial do trabalho dada às demandas da sociedade do conhecimento, nos diz que “a revolução tecnológica ocorrida no processo de produção capitalista exigiria a elevação da qualificação média dos trabalhadores” (RODRIGUES, 1998, p. 54). Essa lógica de elevação se promoveria através da demanda por profissionalização, mas o problema estaria exatamente no processo de formação contínua do trabalhador, restrito à aquisição de competências e não propriamente de qualificação. Além disso, para o capital, a formação contínua não pode ser sinônimo, diante das demandas de manutenção da divisão internacional e técnica do trabalho, de maior tempo de educação sistematizada em instituições de ensino para a maior parte da população que vai “engrossar” o exército de reserva. Entendemos que a demanda por elevação do patamar de qualificação profissional, na ótica de Drucker e do capital, tem a ver com a produtividade e capacidade da força de trabalho em lidar com as novas exigências da “sociedade do conhecimento”, especialmente com o manejo das tecnologias ligadas à informação e comunicação. O autor ainda destacou que haverá dicotomia entre intelectuais (que trabalham na esfera da produção do conhecimento) e gerentes (que trabalham na esfera de serviços;) uma subdivisão nos postos e funções de trabalho. Apontou que os primeiros se responsabilizarão pelo “planejamento” das tarefas e formas de treinamento, dado o elevado nível de trabalho complexo que executam. Para estes, o fazer-saber é o essencial, e para o grupo de “executores”, os gerentes, a proposta seria uma educação voltada para o saber-fazer.

Para Drucker (1993, p.55) o novo “desafio da sociedade pós-capitalista é a produtividade dos trabalhadores do conhecimento e dos trabalhadores de serviços [...] Muitos trabalhadores em serviços executam trabalhos que exigem poucas aptidões e relativamente pouca educação”. Por tal motivo, segundo o referido autor, “O nível mais baixo de produtividade ocorre no funcionalismo público. E os governos são os maiores empregadores de trabalhadores de serviços” (idem). Para Drucker, tanto os trabalhadores do conhecimento, ocupantes dos cargos administrativos, quanto os trabalhadores de ou em serviços, quando parte do quadro do funcionalismo público, são menos produtivos e deveriam ser remunerados de acordo com sua “produtividade”. Segundo este autor, elevar a produtividade “requer

novos conceitos e novas abordagens” (DRUCKER, 1993, p.57). Para tanto, este retoma o conceito de Gerência Científica elaborado por Frederick W. Taylor, não mais pautado no controle sobre o tempo de trabalho, mas na qualidade do trabalho realizado. A “regulação” se daria por parâmetros de produtividade, balizados nos conhecimentos que o precisa deter e as aptidões que os trabalhadores precisam demonstrar. Essa regulação seria feita pelo trabalho em equipe (idem, p.57) como nova forma de organização do trabalho. Drucker apontou algumas problemáticas da gerência científica para as novas demandas da sociedade do conhecimento, sugerindo, assim, a passagem deste tipo de organização do trabalho para a “Gerência da qualidade Total”, um modelo mais flexível. Contudo, este afirma que a escolha do modelo certo para regular os trabalhadores do conhecimento e em serviços deve ser adequado à realidade institucional (idem, p.60). Logo:

“Definir o desempenho; determinar o fluxo adequado do trabalho; formar a equipe correta; e concentrá-la no trabalho e nos resultados são pré-requisitos para a produtividade no trabalho do conhecimento e em serviços. Somente depois deles terem sido preenchidos é que podemos começar o trabalho de tornar produtivas as função e as tarefas individuais [...] Em trabalho do conhecimento e em serviços, a parceria com o trabalhador responsável é a *única* maneira de se elevar a produtividade. Nada mais funciona.” (DRUCKER, 1993, p.62)

Para o referido autor, a produtividade exige aprendizado contínuo, ao longo da vida, tanto das tarefas quanto da organização, pois o conhecimento muda constantemente.

“A melhor maneira das pessoas aprenderem a ser mais produtivas é ensinando seu próprio trabalho. Para que a organização consiga o aumento da produtividade, de que necessita na sociedade pós-capitalista, ela precisa se tornar uma organização de aprendizagem e ensino.” (idem, p.63)

Incentivar a produtividade exigiria a reestruturação das organizações, onde a liderança mudaria conforme as circunstâncias e o “posto” de cada membro, sem descartar as possibilidades de geração de maiores conflitos com a exigência de que a produtividade seja mediada pela premiação, motivação e reconhecimento. Na visão de Drucker (1993, p.64), uma das formas de tornar os trabalhadores em serviços mais produtivos está no desenvolvimento da terceirização, que a nosso ver é uma forma de precarização do trabalho. “Terceirização é necessária não apenas pelas economias que podem envolver. Ela é necessária porque provê oportunidades, rendas e dignidade aos trabalhadores em serviços”

(DRUCKER, 1993, p.65). Ou seja, as oportunidades, a renda e a dignidade do trabalhador, na ótica deste autor, se restringem a naturalizar a parceria público-privado, com a possibilidade da redução dos salários e encargos trabalhistas, além de particularizar a empregabilidade e a perda da estabilidade do funcionalismo público.

O referido autor sustenta em sua tese que a produtividade dos trabalhadores dada a elevação média da sua qualificação e requalificação profissional superou “o pesadelo da luta de classes” (idem, p.65), pois, a disputa essencial seria entre “dois novos grupos dominantes na sociedade pós-capitalista: os trabalhadores do conhecimento e os trabalhadores em serviços.” O risco da sociedade pós-capitalista vir a ser uma sociedade de classes estaria num determinado ponto: a possibilidade de conflitos se o nível salarial dos trabalhadores em serviço não aumentar (idem). Por tal motivo, é prioridade máxima para a economia aumentar a produtividade destes. Progresso e reconhecimento para esses trabalhadores é o foco das políticas propostas por Drucker e podem ser claramente identificadas nos documentos dos organismos internacionais que se utilizam desta tese. Um exemplo é o documento da OCDE, “Professores são importantes”, citado anteriormente em outra sessão. O documento a ser analisado no capítulo IV foi concebido como instrumento político para a educação/formação de professores, fração da classe trabalhadora pertencente ao setor de serviços. Nele a qualidade da força de trabalho é pensada na ótica da “escassez” de professores qualificados (OCDE, 2006, p.9) que possam ser realmente “produtivos”, ou no discurso da OCDE, “eficazes”.

“Para atrair e reter professores eficazes, as iniciativas políticas devem determinar o recrutamento de pessoas competentes para a profissão e também oferecer apoio e incentivos para o desenvolvimento profissional e desempenho contínuo em todos os níveis.

Iniciativas políticas são necessárias em dois níveis. O primeiro diz respeito à profissão docente como um todo e busca aprimorar o status e sua competitividade do mercado de trabalho, assim como melhorar os ambientes de desenvolvimento do professor e de trabalho na escola. O segundo conjunto de estratégias, é mais dirigido e focaliza a atração e retenção de tipos específicos de professores e a atração de professores para determinadas escolas.” (OCDE, 2006, p.10)

Entendemos que as novas exigências de desempenho profissional por parte dos organismos internacionais e as atuais políticas educacionais, são claramente alicerçadas na tese da sociedade do conhecimento. Compreendemos também que retórica ilusória de Drucker sobre o fim da sociedade capitalista, sociedade de classes, se pauta exatamente em que a organização do trabalho, nesta, se concentraria em atividades nucleares; e as restantes “iriam trabalhar com outras organizações, em uma grande variedade de alianças e parcerias”

(idem, p.66) onde a estrutura seria mais diluída, com a reformulação do governo (idem, p.117) e o desenvolvimento da cidadania através do setor social, leia-se políticas focalizadas. Sem a disputas de classes, a escola é tratada como uma nova instituição responsável pelo ensino, denominado por Drucker como universal e, o professor uma figura fadada ao trabalho “técnico”, diante do impacto da nova tecnologia de aprendizado sobre a educação. Nela o professor passaria “a ser um líder e um recurso” (DRUCKER, 1993, p.155), não mais sustentando a figura de intelectual formador e gerador de conhecimento. Para Drucker, a “Educação Básica” deve dar condições do sujeito aprender a aprender, o que não quer dizer exatamente obter uma formação sólida e permanente, uma formação humanizada (FRIGOTTO, 2002, p.13) porque, segundo Drucker (1993, p.156), “Na verdade, na sociedade do conhecimento as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e sua motivação para fazê-lo”. Por tal motivo:

“Na escola do amanhã os estudantes serão os próprios instrutores, com programas de computador como ferramentas [...] É aqui que as novas tecnologias poderão fazer a maior diferença. Elas liberam os professores do ensino rotineiro, do ensino corretivo, do ensino repetitivo [...] os professores terão cada vez mais tempo para identificar os pontos fortes dos estudantes [...] Eles terão, esperamos, tempo para *ensinar*.” (DRUCKER, 1993, p.158)

O trabalho docente e a escola, para o referido autor, perderam a centralidade como instituição primordial de ensino, além de serem dispendiosas, no caso das instituições públicas. Além disso, “a posição social da escola como “produtora” e “canal de distribuição” de conhecimento, bem como seu monopólio, serão desafiados. E alguns concorrentes certamente terão sucesso” (DRUCKER, 1993, p. 163). Para tanto, “[...] é a escola que precisará se comprometer com os resultados. Ela terá que estabelecer seu “lucro”, o desempenho pelo qual será responsável e pelo qual será paga” (idem). E continua:

“[...] pela determinação de quais devem ser os seus resultados, bem como pelo seu desempenho na consecução dos mesmos [...] Mas dentro de pouco tempo todas as instituições de ensino e todas as escolas terão que fazê-las e levá-las à sério. Não aceitaremos mais a velha desculpa dos professores para o mau desempenho: “Os estudantes são preguiçosos e estúpidos”. Com o conhecimento como recurso central da sociedade, estudantes preguiçosos ou estúpidos serão responsabilidade da escola. Então haverá somente escolas que realizam e escolas que não realizam”. (Drucker, 1993, p.162)

Entendemos que é através da mediação deste repertório teórico sobre as novas demandas do mundo do trabalho na nova sociedade do conhecimento que os organismos internacionais fazem sua interferência na educação, e a OCDE, especificamente, orienta suas políticas de avaliação dos sistemas de ensino para propor “modelos” de políticas públicas para a formação e o trabalho docente, sobretudo do quadro do funcionalismo público. Acreditamos que os discursos dos organismos multilaterais e do governo, acerca da qualificação e requalificação profissional de professores estão totalmente adaptados à tese da sociedade pós-capitalista. Para tanto o ano de fundo dessa adaptação tem sido a estratégia coercitiva da avaliação/desqualificação do profissional da educação.

A profissionalização tem sido concebida como eixo propulsor das reformas e meio de reprodução do capital, contando com o suporte e interferência dos organismos multilaterais. Reformulada e adaptada à realidade de cada país com a orientação dos organismos; a educação é erigida sob o discurso de que há uma “sociedade global do conhecimento” (BANCO MUNDIAL, 2003), onde as escolas e os professores “eficazes” (OCDE, 2006) deverão preparar a força de trabalho em geral, viabilizando o contato com o “conhecimento” que passou a ser a nova forma de capital. O objetivo é tornar a força de trabalho competitiva na economia do conhecimento, através de uma formação e capacitação de capital humano com base numa aprendizagem permanente ou ao longo da vida.

Concluimos que retórica de Drucker acerca da economia do conhecimento numa sociedade pós-capitalista mudou a roupagem da teoria do capital humano, no sentido de modernizá-la. Em nossa opinião, o pensamento do referido autor mantém a arcaica e funcional concepção de sobreposição de classes sociais onde uns poderão, através do conhecimento como nova forma de capital, se transportar para uma nova fração da mesma classe social, sem, no entanto sair desta como é o caso dos trabalhadores da área de serviços (incluindo nesta os professores). Para Drucker, assim como para Adam Smith, principal pensador do liberalismo clássico, não há disputa de classes. Afirmou que o conhecimento se tornou um bem público e que “todos” deverão ter acesso, mas, contraditoriamente, defendeu a idéia de que, dentre aquelas pessoas que tiverem o acesso, a maior “classe” será a da sua segunda classe, os trabalhadores em serviço, e a menor, disputando a direção desse projeto liberal, será composta pelos “profissionais do conhecimento”: intelectuais e gerentes.

No tocante ao objeto desta dissertação, entendemos que o professor da educação básica, enquanto trabalhador, vai deixando, segundo as propostas de Drucker, de ser intelectual para ser um técnico, quase que um mero executor. Isso significa que, nas propostas da nova sociedade do conhecimento, o professor, enquanto trabalhador da área de

serviços, não é concebido como um intelectual. Essa concepção de trabalho docente está presente nos documentos dos organismos internacionais e, a partir das novas exigências de trabalho, as quais Shiroma (2004) tratou como um fetiche pela profissionalização, podem ser identificadas no deslocamento conceitual fazer-saber, para saber-fazer (MAUÉS, 2003). Não importa o tempo nem a origem da formação inicial do trabalhador docente (BANCO MUNDIAL, 2003), a ênfase está na possibilidade de “desenvolver” (OCDE, 2004) o professor através da formação contínua ou em serviço. É nesse contexto que a OCDE justifica a avaliação dos sistemas de ensino e do trabalho docente. Esta “regularia” não só o trabalho em si, mas também a formação do professor entendida como “treinamento” e “aquisição” de certificações. Para tanto, os organismos internacionais e o Estado, vêm pautando as exigências avaliativas no modelo da “pedagogia das competências<sup>59</sup>” (RAMOS, 2001): uma formação flexível, polivalente, visando atender às exigências imediatas do mercado para que a escola se ocupe em ensinar apenas o que supostamente será útil, enquanto conhecimento adquirido pelo trabalhador, ao capital. A exigência de uma formação pragmática alinha, diretamente, a escola e o trabalho docente ao mercado. Logo, as “pseudo-reformas” na educação/formação de professores, visam fazer do professor um profissional preparado para contribuir com a exploração do capital, com o ajuste da formação da mão de obra desde a educação básica. Daí as críticas e a busca por reformulação dos cursos normais e das faculdades de pedagogia, minimizando os currículos para que estes sejam cada vez mais voltados para a prática cotidiana, a prática reflexiva (FREITAS, 2003), para que se tornem menos teóricos (MAUÉS, 2003).

Enfim, para Maués (2003, p.107), a ênfase nessa formação prática, voltada para o saber-fazer, balizada na pedagogia das competências, no treinamento, na visão do professor como técnico ou instrutor, fortalece a concepção de formação docente balizada na bipolarização entre teoria e prática. Para Shiroma (2004), Esse “quadro” tem o propósito de instaurar, cada vez mais, uma “repolitização” dos sujeitos através da formação “despolitizada”, sem reflexão, sem domínio teórico sólido dos fundamentos do trabalho e das relações sociais de produção. Essa é a essência dos objetivos da educação e da formação docente propostas pelos organismos internacionais e pelo governo brasileiro. O professor na sociedade da informação, ou sociedade do conhecimento, ou ainda, sociedade pós-capitalista,

---

<sup>5959</sup> Por conta do recorte desta dissertação se limitar a apresentar as propostas da OCDE para o governo Lula, para a educação, formação de professores e trabalho docente, não detalharemos a problemática da formação baseada na pedagogia das competências. Sugerimos a leitura de RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências. Autonomia ou adaptação?, 2002.

é um trabalhador da área de serviços, logo, dentro da perspectiva do capital humano, ele não é um produtor de conhecimento, é uma correia de transmissão da nova laboralidade (Shiroma, 2004).

### 2.2.1.1 Existe uma sociedade pós-capitalista?

Nesta sessão procuramos desmistificar a idéia de que estaríamos vivendo numa sociedade do conhecimento ou pós-capitalista, ou sociedade da informação segundo Peter Drucker. Finalizaremos esse primeiro capítulo procurando realizar uma síntese sobre o ‘anunciado’ fim da luta entre o capital e o trabalho.

Segundo Lima (2007), as noções de globalização<sup>60</sup> e sociedade da informação, ou sociedade pós-capitalista ou ainda “capitalismo da informação” (DRUCKER, 2002, apud LIMA, 2007, p.29), foram teses elaboradas pelas escolas estadunienses de administração de empresas e pelos organismos internacionais do capital, as quais foram pautadas nas seguintes noções: “a emergência da sociedade pós-capitalista, da sociedade em rede, da sociedade informática e a realização de uma revolução informacional” (idem). Para a referida autora, o trabalho de Peter Drucker procura difundir uma ideologia específica, um projeto de mundo burguês de sociabilidade que afirma a utilização do conhecimento como a nova forma de capital, substituindo a exploração dos recursos naturais e da mão-de-obra.

“Enquanto no capitalismo o trabalhador dependia das máquinas e seu trabalho era alienado, na sociedade pós-capitalista, sem o conhecimento, que é a propriedade do trabalhador, a máquina torna-se improdutiva. A concepção de que “na ‘sociedade pós-capitalista’ os trabalhadores ‘possuem os meios de produção’, isto é, o seu conhecimento” (DRUCKER, 2002, p.40) indica o fim do trabalho e o fim do proletariado tal como concebidos na tradição marxista. Esta nova configuração social resulta em uma hierarquização dos trabalhadores, na medida em que a sociedade pós-capitalista é composta pelos trabalhadores do conhecimento (executivos que sabem como alocar conhecimento para os processos produtivos) e pelos trabalhadores em serviços (trabalhos administrativos desenvolvidos em empresas, escolas e hospitais). A aplicação do conhecimento ao trabalho e a realização de uma verdadeira “revolução gerencial” são fatores que elevam a produtividade do trabalhador na sociedade pós-capitalista ou sociedade da informação.” (LIMA, 2007, p.29-30)

---

<sup>60</sup> A ser tratada de modo detalhado no capítulo III ao discutir o Estado e a condição de país subjugado ao capitalismo dependente.



Nessa concepção burguesa, segundo a referida autora, aponta que a lógica empresarial-gerencial passou a nortear organizações como a escola e sindicatos; e o conhecimento, concebido como algo em constante obsolescência, passou a ser concebido concomitante com outro quesito: a inovação. É a partir dessa configuração que as agências transnacionais, como os organismos internacionais, reorganizaram um discurso na área da educação em 1990 (SHIROMA, 2003) colocando as TICs como uma superação da exploração do trabalho vivo (MARX, 1979) por se tratar de uma área onde a ocupação via trabalho manual tem preponderância. Segundo Lima (2007, p.30) “na sociedade pós-capitalista ou capitalismo da informação, a categoria trabalho perde sua centralidade, substituída pelo conhecimento/informação”. Os trabalhadores, na ótica de Drucker, devem dominar as TIC para manterem-se no mercado e esta premissa é, para Lima, “o centro da sociabilidade da sociedade pós-capitalista”. A referida autora concluiu que:

“Nessa sociedade, a lógica empresarial ordena todas as organizações (sindicatos, escolas, empresas, hospitais); os Estados nacionais são substituídos por um megaestado articulado às agências supranacionais, especialmente a Organização das Nações Unidas (ONU), e a *educação escolar é considerada como área de maior crescimento e investimento econômico das últimas décadas e de formação do “trabalhador do conhecimento”*”. (LIMA, 2007, p.31)

Entendemos que Lima (2007), assim como Frigotto (1979), aponta que a escola, reorganizada pela lógica empresarial-gerencial, orientada para formar mão-de-obra capaz de trabalhar com as TIC, é um pólo de reprodução do capital, na medida em que sua ‘improdutividade’ (produção de mão-de-obra formada na ótica taylorista/fordista) é produtiva para o capital, segundo a formulação teórica de Drucker.

Lima também analisou o trabalho de outro teórico da suposta ‘sociedade da informação’: “Adam Schaff, filósofo polonês e membro da Academia Polonesa de Ciências” (SCHAFF, 1995, apud LIMA, 2007). Este afirmou que está em curso uma segunda revolução industrial ou uma revolução técnico-científica, caracterizada pela formação de uma sociedade da informática”. Nesta, todas as esferas da vida pública estariam cobertas por processos informatizados e esta onda tecnológica sustentaria a automação da produção e dos serviços, “gerando o desaparecimento do trabalho formal: “é, pois, um fato que o trabalho, no sentido tradicional da palavra, desaparecerá paulatinamente e com ele o homem trabalhador e, portanto, também a classe trabalhadora entendida como a totalidade dos trabalhadores” (SCHAFF, 1995, p.43, apud LIMA, 2007, p.31). Para Lima, Schaff identificou duas alterações fundamentais na esfera do trabalho, sendo que a primeira remete à divisão social

do trabalho onde a estratificação social entre os trabalhadores se baseará naqueles que possuem informação e os que não a possuem; a segunda se refere à propriedade, para o autor a informação é a propriedade do trabalhador. Assim, a educação passa a ter papel primordial como mediadora da formação deste novo trabalhador: a educação escolar seria destinada a fazê-lo absorver as informações e capacitá-lo para o uso das TIC. Para tanto seria preciso uma “revolução total no sistema de ensino [... por meio de uma] didática proporcionada pelos ‘autômatos falantes’ que podem servir como auxiliares no trabalho tradicional dos professores ou podem substituí-los no caso de adultos autodidatas (SCHAFF, 1995, p.73, apud LIMA, 2007, p.32). Segundo Lima, para o autor a educação é um treinamento e a utilização das TIC na educação escolar é reduzida à mera absorção de tecnologias produzida nos países centrais com a ‘transferência’ da mão-de-obra destes para os periféricos: “ocupação honrosa e fascinante, para milhões de ‘instrutores’ que poderiam ser recrutados dos exércitos de desempregados existentes nos países industrializados” (idem). Para viabilizar essa absorção, Schaff propôs que as tecnologias produzidas em abundância nos países centrais fosse ‘vendida’ aos países periféricos. Deixa claro que para a reprodução do capital, a educação escolar baseada no uso das TIC faz da escola uma esfera “mediatamente produtiva”. A educação para o capital não é um direito, mas uma área de ampliação do lucro e obtenção de mão-de-obra.

O discurso burguês da “sociedade da informação” ou ‘sociedade do conhecimento’, na análise de Wallerstein (1995) nos ajuda a entender melhor a contradição de Drucker sobre a posse de “conhecimentos” como “universalização dos direitos de todos”. Direito esse que é alcançado pela meritocracia, onde os indivíduos, na posse de conhecimentos por seu próprio esforço, conseguiriam se tornar proprietários reais (1993, p.17), possuidores dos meios de produção e das ferramentas de produção. Wallerstein afirmou que “a meritocracia é um falso universalismo. Proclama uma oportunidade universal que só tem sentido, por definição, se não for universal. A meritocracia é intrinsecamente elitista” (1995, p.114). Ou seja, a meritocracia é o alicerce da hierarquização; é o que dá chão à noção de democracia sob o capitalismo, que prega a idéia de estados igualitários de direitos e, contraditoriamente, amplia os privilégios e exalta o desempenho individual “competente” como superação das velhas relações de trabalho identificadas e tratadas pela obra marxista. A sociedade da informação de modo algum modifica as relações sociais de produção capitalistas, seja na hierarquização entre indivíduos e o valor social do trabalho que executam, seja entre países periféricos e centrais. Para Lima (2007), nem a sociedade pós-capitalista de Peter Drucker, nem a

sociedade da informática, com a proposta de Adam Schaff de uma revolução técnico-científica, são sinais de superação do capitalismo.

Outra autor estudado e trabalhado por Lima (2007) foi a de Manuel Castells<sup>61</sup> sobre a existência de uma sociedade em rede na era da informação, organizada a partir das TIC e do uso da internet. Essa era da informação, segundo Castells (op.cit, p.32) demarcaria uma nova economia estaria provocando alterações profundas no trabalho e na qualificação dos profissionais, identificados como “profissionais autoprogramáveis e mão-de-obra genérica. Os profissionais autoprogramáveis são autônomos, flexíveis e com alto nível de iniciativa e capazes de utilizar as TIC” (LIMA, 2007, p.33). A formação desse tipo de profissional exigiria a estimulação do desenvolvimento (educacional) de habilidades e competências para atuar nas empresas de rede. Na balança da divisão social do trabalho, estaria a mão-de-obra genérica: trabalhadores sem habilidades especiais ou aqueles incapazes de adquirir habilidades no processo de produção ou processo de trabalho orientado por outrem.

Para Lima (2007), todos os autores citados caem, teoricamente, nas armadilhas do fetiche tecnológico: desconsideram que o uso das TICs não pode configurar uma sociedade pós-mercantil porque as próprias TICs são transformadas em mercadoria. A referida autora alegou que não houve a eliminação uma sociedade pós-industrial na medida que ambas as coisas coexistem: formas de exploração do trabalho (o que inclui o trabalho escravo) e o uso das TICs ( ao que não reduziu as jornadas de trabalho nem aumentou o tempo livre do trabalhador, pelo contrário). Sendo assim, Lima (op.cit.) afirmou que, nesse contexto, as TICs ajudam a economizar o trabalho vivo e a aumentar a produtividade do capital reduzindo a força de trabalho e ampliando o desemprego dadas as novas exigências de preparo técnico-profissional. “[...] apresenta a possibilidade de uma grande exclusão estrutural de grandes contingentes de trabalhadores. Esses trabalhadores não qualificados não estarão nem sequer no exército de reserva, estarão completamente excluídos do acesso ao mercado formal de trabalho” (LIMA, 2007, p.37). Para Lima, a partir dessa necessidade de incluir para excluir, configura-se:

“[...] a importância de o projeto hegemônico reivindicar as reformas educacionais: podem existir as condições objetivas de lutas com vistas a uma revolução contra a ordem burguesa, mas a burguesia não pode permitir a existência de condições

---

<sup>61</sup> Segundo Lima (2007, p. 32), Manuel Castells é professor na Universidade da Catalunha e membro do comitê de especialistas sobre a sociedade da informação da Comissão Européia e do Comitê acessor da Secretaria Geral da ONU sobre tecnologia da informação e do desenvolvimento global.

subjetivas que favoreçam essa construção. Essas reformas educacionais expressam exatamente a tentativa da burguesia de captar a subjetividade das classes trabalhadoras (DIAS, 1999) sob a aparência de uma política inclusiva dos trabalhadores. Apresenta-se, na imediatividade, a noção de que o acesso à capacitação, particularmente capacitação tecnológica –concebida como compra e adaptação de pacotes tecnológicos produzidos nos países centrais e treinamento do uso das TIC-, será o passaporte de cada indivíduo para a empregabilidade.” (idem)

Continuando a reflexão a partir da obra de Lima (2007), ressaltamos que a mesma afirmou que há duas omissões básicas nesse projeto. Primeiro o que se refere a forma de reprodução do capital com a certificação em larga escala, prioritariamente na área da educação superior e, especificamente, a nosso ver, na formação de professores a qual, nos últimos anos, vêm se dando prioritariamente pela expansão da modalidade Educação à Distância (EaD). Segundo ao que se refere à exploração da força de trabalho, ao omitir que o mercado não absorverá todos os trabalhadores. Esta é a contradição-chave do capitalismo que articula a centralização da produção e utilização das TIC com a globalização do desemprego e a desigualdade econômica e social, assuntos a serem tratados no próximo capítulo, ao abordarmos o Estado como instância que media a “coerção” da classe trabalhadora, organizando “contra-reformas” com vistas à manutenção da ordem do capital sobre o trabalho.

## Capítulo II

### ORGANISMOS INTERNACIONAIS, A OCDE E O PAPEL DO ESTADO

Este capítulo tem por objetivo geral tratar da influência dos organismos internacionais na educação em nível mundial e especificamente no cenário brasileiro, principalmente após os anos de 1990. A partir desta totalidade, busca entender como vem se dando a interferência da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Utilizando-nos da categoria particularidade, mostraremos a especificidade do seu trabalho, que passou de assistência técnica à cooperação na área da educação, mediada pelo INEP.

Primeiramente trataremos o tema dos organismos internacionais analisando a totalidade das suas ações enquanto condutores do capital para o manejo da crise econômica, após a reestruturação produtiva nos anos de 1970. A seguir abordaremos a influência destes organismos na educação nacional dos anos de 1990 em diante, refletindo sobre as políticas neoliberais e situando as ações do Estado. A seguir, na segunda parte deste capítulo, abordaremos a questão do Estado e sua relação com os organismos internacionais e a burguesia brasileira, apontando as práxis políticas destas três áreas por onde o capital atua na busca pela manutenção da hegemonia e a viabilização da reprodução do capital. Por fim, trataremos de particularizar o caso da OCDE, procurando demonstrar sua inserção na educação brasileira, apontando questões pertinentes às políticas de avaliação, da educação básica, dos resultados das escolas e do trabalho docente.

### 3.1. A CRIAÇÃO DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A CONDUÇÃO DA CRISE DO CAPITAL

Entre os anos 50 e 60, a América Latina vivenciou o desenvolvimentismo com o crescimento do seu parque industrial; a urbanização impulsionando a expansão da área de bens e serviços; a dependência econômica, cultural e, sobretudo, política dos países em considerados desenvolvidos. Dependência esta oriunda da influência dos organismos internacionais como mediadores de soluções para reordenar o mercado mundial e as finanças. De acordo com Melo (2004, p.61), no ano de 1944 a Secretaria de Estado norte-americana convidou 44 governos a participarem de uma Conferência que foi realizada nos EUA, em *Bretton Woods*, com o propósito de formular propostas para a criação de um Fundo Monetário Internacional e um possível Banco de Reconstrução e Desenvolvimento. *Bretton Woods* foi o nome dado a um acordo feito em 1944 com o pós-guerra, gerenciado pelos EUA, país que saiu fortalecido política e economicamente da guerra. Com objetivo de reorganizar a política econômica mundial, 45 países aceitaram a paridade ouro-dólar, passando a manter suas reservas em *dólar* ou títulos do governo estaduniense, que honrariam a paridade estabelecida entre sua moeda e ouro. O *dólar* passou a ser a moeda forte do sistema financeiro mundial e os países membros utilizavam-na para financiar os seus desequilíbrios comerciais. No ano seguinte, 1945, finalizaram o Acordo de *Bretton Woods*, criando três instituições específicas:

“[...] o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (o Banco Mundial, o BM), e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT). O FMI foi designado para promover uma economia aberta mundial, encorajando a cooperação monetária para promover uma economia aberta mundial, encorajando a cooperação monetária, a conversibilidade das moedas, a liquidez internacional e a eliminação das restrições de câmbio, todos vitais para a expansão do comércio e investimentos estrangeiros. O Banco Mundial foi criado para encorajar investimentos estrangeiros diretos, promovendo garantias para os investidores privados, participando em empréstimos privados e, quando o capital privado não estivesse disponível em termos razoáveis, investindo seu próprio capital. O GATT foi designado para promover uma economia mundial aberta, proporcionando um conjunto de regras para a liberalização do comércio internacional numa base multilateral.” (KIRSHNER, 1996: x, apud MELO, 2004, p.62)

Segundo a referida autora, ainda na lista dessas intenções e objetivos, podemos acrescentar, “[...] a contribuição para promover e manter altos níveis de emprego e renda real, bem como o desenvolvimento dos recursos produtivos de todos os membros (do FMI), como

os objetivos primários de sua economia política” (idem). Para MELO o acordo simbolizou e uma “direção consensual” entre vários países em diferentes fases do desenvolvimentismo, do “consenso keynesiano” - plano proposto por Keynes baseado em suas teorias econômicas sobre o estado como regulador das atividades privadas. A política keynesiana propunha que o planejamento econômico fosse instrumento da burocracia estatal para gestão do próprio mercado- como abordado no capítulo I- a fim de garantir a acumulação capitalista:

“a) gerindo tanto a produção ampliada de capital; regulando as funções do mercado no sentido de evitar danos aos investimentos; b) quanto à produção ampliada do trabalho, negociando o pleno emprego e a regularizando as condições de trabalho; c) como também mudando a forma das relações de poder no estado, modificando o estado no sentido no sentido restrito para atender às demandas de socialização da participação política, incorporando demandas da classe trabalhadora, reconhecendo, deste modo, os conflitos entre as classes sociais e a necessidade de negociação.” (MELO, 2004, p.63)

Com o Acordo de *Bretton Woods*, o desenvolvimentismo na América Latina foi impulsionado pela facilidade de obtenção tanto de empréstimos quanto de investimentos externos diretos, o que permitiu que a burguesia internacional defendesse seus interesses participando da correlação de forças sociais independentemente da particularidade dos sistemas institucionais e organização jurídica de cada país. Para Melo (2004), outra consequência das intensas mudanças na forma de produção social capitalista foi a montagem do *Welfare state*, ou seja, da política de Estado de bem-estar social tratada no capítulo I sob o tema da reestruturação produtiva. Segundo Oliveira (1998, p. 19-20), o *Welfare* foi desencadeado pela política keynesiana que construiu um padrão de financiamento público da economia:

“[...] o fundo público em suas diversas formas passou a ser o pré-suposto das diversas formas de financiamento do capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais.” (idem)

Tanto Oliveira (1998) quanto Silva Júnior (2002) defenderam a idéia de que a política de estado de bem estar foi uma forma de expressão de um Estado burguês que procurou valorizar o capital pela esfera do social, principalmente com a política do pleno emprego. O Estado, influenciado, sobretudo, pelas necessidades da nova sociedade urbana e também pelo desenvolvimentismo, através dos serviços, passou a ser o maior empregador de mão-de-obra tornando-se instância viabilizadora da valorização de capital pela relação: fundo público / capital privado /reprodução da força de trabalho (OLIVEIRA, 1998, p.21).



Quanto à educação propriamente dita, essa valorização se deu, segundo Silva Júnior (2002) sob duas formas imediatas e uma mediata. A primeira através do consumo de insumos básicos da educação, tais como material didático e paradidático, que hoje constitui toda a sorte de material oriundo da área de ciência e tecnologia da informação (CTI), como, por exemplo, os computadores. Desta forma a idéia do autor está em sintonia com a tese de Frigotto (1998) de que a escola, mesmo gerando trabalho improdutivo dada a sua natureza, pode ser extremamente produtiva para o capital se reproduzir, principalmente por apoiar-se na Teoria do Capital Humano que ganhou força durante as décadas de 50 /60. A segunda forma imediata, de acordo com Silva Júnior (2002), seria através do pagamento dos professores, pois a maior categoria do funcionalismo público ainda é a docente.

Na forma mediata, a reprodução do capital se dá através das isenções fiscais ou do desvio dos fundos públicos para manutenção da atividade público- não estatal, ou seja, à época, no caso brasileiro, se deu pelos empréstimos do estado para subsidiar a expansão do setor privado na área da educação. Atualmente, com o empresariamento da educação superior (NEVES, 2002), a reprodução veio se expandindo, desde a década da educação (1990), prioritariamente pelas mãos dos cursos de formação de professores na modalidade à distância. Para Lima (2007), esse tema precisa ser entendido na dinâmica da nova sociabilidade. A referida autora afirmou que o projeto de dominação possui 2 faces distintas:

“[...] que se apresentam a partir da acepção globalização econômica ou da constituição de uma nova sociedade, a sociedade da informação. O papel dos organismos internacionais na difusão e elaboração dos valores e concepções que constituem esse projeto de dominação tem sido fundamental. As políticas promovidas por estes sujeitos políticos coletivos do capital –Grupo BM, Unesco e, mais recentemente, a OMC –vêm orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo. Neste conjunto de reformas neoliberais, que articula a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento do papel dos Estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, estão isentas as reformas educacionais realizadas nos países periféricos e que atravessaram o final do século XX e se estenderam pelo início do século XXI.” (LIMA, 2007, p.51)

Esse projeto burguês de sociabilidade, difundido pelos organismos internacionais, estaria fundamentado, para a referida autora, em três “nucleações temáticas” (LIMA, 2007, p. 52-53). A) diz respeito à política elaborada pelo binômio pobreza/segurança, com função de criar uma imagem de possível integração dos países periféricos, mediante a adequação às políticas de ajuste impostas pelo Grupo dos Sete (G7), principalmente pelo imperialismo estaduniense. Para isso os organismos internacionais criam o discurso de enfrentamento da

pobreza, um alívio de caráter instrumental, cujo objetivo é camuflar a busca por legitimidade e segurança para manter a reprodução global do capital.

A temática “A” nos remete a questão da “globalização econômica” como sustentáculo da ideologia burguesa, como elemento político central para manutenção do imperialismo estadunidense, como afirmou Lima (2007). Desde 1970, quando a crise do sistema capitalista eclodiu no processo de “globalização”, o capital assumiu novas formas de organização, utilizando estratégias de descentralização e desterritorialização para assim, incorporar gradualmente, todas as formas de capital, fossem elas de origem industrial, financeira<sup>62</sup> ou comercial (BOITO JÚNIOR, 1999). O termo “globalização” é de origem francesa e segundo Chesnais (2005) pode ser definido como a capacidade estratégica de um grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou produção de serviços, em adotar por conta própria, livre da regulação do Estado, uma conduta global, principalmente na esfera financeira. Esta é uma forma de integração de mercados financeiros com a estratégia de abertura dos mercados nacionais via liberalização de capital, desregulamentação de setores estratégicos da economia e desregulamentação fiscal.

b) As políticas dos organismos internacionais procuram reafirmar a promessa inclusiva da educação para os segmentos pauperizados pelo aprofundamento das desigualdades econômicas. Nesse projeto a noção de capacitação, especialmente a capacitação tecnológica é apresentado como mediador da inclusão, um passaporte para a empregabilidade. Para Lima (2007) é nesse sentido que a reforma educacional imposta pelos

---

<sup>62</sup> Para Boito Júnior, o capital financeiro possui uma característica peculiar que se exacerba com o processo de globalização. Por não precisar se multiplicar através de um processo produtivo- leia-se processo de produção da mais-valia envolvendo a exploração da força de trabalho-, consegue obter grande autonomia ‘ganhando’ em todas as transações porque seu lucro advém do capital industrial e da absorção da mais-valia originária do capital comercial (na esfera da troca/mercado) e do capital bancário, na medida em que recebe dinheiro, empresta dinheiro e recebe, novamente, dinheiro com valor acrescido através da cobrança de juros (D-D-D’). O capital financeiro é hegemônico porque pode determinar os investimentos a serem feitos pelo capital industrial: ele empresta, controla e cobra as formas de investimento em todas as esferas, a nosso ver, incluindo as aplicações bancárias e comerciais. É importante atentarmos para o fato de que os organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)- segundo estudos de François Chesnais (2005, p.7-67) sobre as raízes da finança mundializada-, agregam, prioritariamente, capital de origem industrial e financeira, avaliando, entre países membros e não membros, colaboradores como o Brasil, os riscos e as possibilidades de investimento, organizando um mercado financeiro paralelo que envolve investimentos, sobretudo, na área da educação e da saúde, onde a estratégia é, através da governança corporativa, a fusão de interesses entre a alta finança e a indústria, ganhe respaldo do Estado via utilização do fundo público tanto como lócus de investimento quanto de empréstimo para empresas. Para o referido autor, assim como para Boito Júnior, o capital financeiro “é a etapa mais avançada do capitalismo porque nela a capacidade de mobilização dos capitais se transforma em uma força de supressão das barreiras tecnológicas e de mercado, nascidas do próprio processo de concentração” (CHESNAIS, 2005, p.7-8). Entendemos que a expansão do capital financeiro acelerou o processo de desnacionalização da economia (idem, p.15) a partir dos anos de 1970, e viabilizou a reprodução deste na área social.

organismos articula uma retomada da Teoria do Capital Humano ou TCH (através do discurso de investimento em capacidades, habilidades e competências) associada à teoria do capital social (a ação de grupos voluntários, de ONGs e da responsabilidade social do empresariado viabilizaria a execução e o financiamento compartilhados da política educacional. Para tanto, segundo Chesnais (1996), Estados, grupos empresariais e organismos internacionais como a OCDE têm procurado promover ao máximo o processo de internacionalização das companhias de serviços, as quais por sua vez consomem e movimentam o setor industrial. O Investimento Externo Direto (IED) do capital foi organizado, na maioria dos países, com base no serviço público e no setor financeiro através dos processos de liberalização e desregulamentação das legislações nacionais<sup>63</sup>.

No tocante à educação, Siqueira (2006, p.3) afirma que a internacionalização diz respeito também a um processo de colonização através do controle do conhecimento e não de cooperação acadêmica, e para além, “a tônica em todos os documentos tem sido o da competição, da defesa e ampliação do mercado através da educação à distância, de cursos com menor duração, de convênios, etc”, principalmente nos documentos produzidos após o Processo de Bolonha. Em junho de 1999, 29 ministros de países da Europa elaboraram a Declaração de Bolonha, “cujo objetivo central era uniformizar o sistema de ensino superior europeu, visando à mobilidade e empregabilidade no espaço europeu” (LIMA, 2007, p.69). A idéia de formar uma “Europa do conhecimento”, posta na Declaração de Bolonha, indica, segundo Lima, um conjunto de reordenamentos no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a formação e a qualificação dos trabalhadores. Exigiu-se a diversificação das fontes de financiamento da educação superior e a diversificação das instituições/cursos superiores.

“A educação superior é concebida nos marcos da empregabilidade dos trabalhadores; uma formação voltada para o mercado de trabalho, por meio da realização de cursos de curta duração; a eliminação de obstáculos que ainda existiam à total mobilidade de estudantes (assim como os estagiários e diplomados) e professores (assim como de investigadores e administradores de ensino superior); utilização das TIC por meio da EAD e a standardização ou uniformização dos currículos. Este debate foi retomado em maio de 2001, na Conferência de Praga, e

---

<sup>63</sup> Um exemplo é a forma como a OCDE organiza o processo de internacionalização: através do estado de direito, uma “legislação supranacional” que deve ser seguida pelos países membros. Após o Processo de Bolonha, o comércio de serviços educacionais passou a ser fomentado de modo cada vez mais forte pela OCDE, que vem buscando a expansão de novos mercados na América Latina, utilizando como “porta de entrada” o México, o Chile e o Brasil. Para maiores aprofundamentos ver os documentos da OCDE: “Perspectivas econômicas da América Latina” (2008) e “A educação superior e as regiões: globalmente competitivas, regionalmente comprometidas” (2007).

em setembro de 2003, em Berlim, quando ficou estabelecido o ano de 2005 para a realização do Sistema de Transferência de Crédito Europeu.” (LIMA, 2007, p.69)

A mercantilização da educação é um resultado do processo de internacionalização, na medida em que serve para reestruturar, reorientar e redesenhar as universidades, adaptando-as aos padrões estrangeiros (países centrais) desde a estrutura à importação de cursos e currículos adaptados, organizando uma rede de compra e venda de diplomas compartilhados.

“Em termos de “internacionalização” é importante ressaltar outros atores, como as grandes corporações educacionais, como as norte-americanas Sylvan Learning Systems e Grupo Apollo, que em 2000 apresentaram resultado de exportação de serviços educacionais da ordem de 10,3 bilhões de dólares (SAUVÉ, 2002). Segundo SCHUGURENSKY e DAVIDSON-HARDEN (2003, p.342), o Sylvan tem atuado no México, com interesse majoritário na Universidad del Valle, tendo adquirido universidades privadas no Chile, na Espanha, na França e na Suíça. O Grupo Apollo, atua nos EUA e no Canadá através da University of Phoenix e também na América Latina, sendo que no Brasil tem parceria com o Grupo Pitágoras. No Canadá KACHUR (p.382) destaca que o segmento que mais cresce na economia canadense é o denominado de “indústria do conhecimento”, que também vem apresentando um importante papel no aumento das exportações daquele país. Na Austrália, é corrente tratar o setor universitário como “setor de negócio” e o termo “universidade empresarial” para descrever o caráter das universidades australianas” (SIQUEIRA, 2006, p.2)

Empresários da educação superior e o Estado inovam tornando o que é público em privado, e privado em coisa pública: atrelando a pesquisa científica aos interesses das empresas e, junto ao governo, organizam formas de “preencher” os bancos das IES privadas através de programas como o PROUNI. A criação do padrão de acreditação das instituições de ensino superior, que no Brasil vem sendo organizado através do SINAES, nada mais é do que uma forma de “regulamentar” de dentro para fora –adaptar – para ampliar a concorrência nacional e internacional. Para Siqueira, os dois organismos internacionais à frente do processo são o Banco Mundial e a UNESCO.

“O Banco Mundial volta a querer se apresentar como Banco do Conhecimento, o que foi postulado num documento de 1999 “*Education Sector Strategy*” e depois abandonado após severas críticas, mas que no documento de 2002, além dessa perspectiva de Banco do Conhecimento, há todo um discurso articulado com o Acordo Geral sobre o Comércio em Serviços (AGCS ou GATS) no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) e com grupos empresariais, em termos de eliminação de barreiras “desnecessárias” (regulamentações nacionais) ao acesso (venda) dos conhecimentos. Cabe destacar que a UNESCO vem dando grande suporte a este processo, trabalhando em conjunto com o Banco Mundial, com profissionais ligados a EUREK – principalmente para a implantação do Processo de Bolonha, da ERA, do EURAB, etc. – numa perspectiva de centralização cada vez maior das decisões, modelos e práticas institucionais.” (SIQUEIRA, 2006, p.2)

A internacionalização do capital funciona, também, como uma política mediadora da práxis burguesa de manutenção da hegemonia através da ‘conciliação entre classes’ para garantir a expansão do mercado e a manutenção das taxas de lucro. O investimento internacional através do comércio exterior, como o intercâmbio e produção de bens e serviços, dentre eles a educação, garante ao capital uma reprodução pela área social (SILVA JÚNIOR, 2002), movimentando um verdadeiro “comércio” internacional. No que se refere ao setor de serviços, Chesnais (2005) diz que a previdência privada foi a área mais visada pelo capital financeiro desde a década de 1970, tornando-se um *mercado aberto* mediante o ‘*perdão da dívida pública*’ e, nesse ‘pacote’, a educação, na nossa hipótese, foi incorporada como meio de aliviar os gastos do Estado <sup>64</sup> facilitando o pagamento da dívida pública e se travando um espaço privilegiado para a exploração do capital.

c) A prerrogativa de subordinação da educação às exigências da lucratividade do capital internacional. O projeto hegemônico defende a argumentação de que tanto as instituições públicas quanto as privadas prestam serviços públicos. Os conceitos de público e privado foram diluídos pela noção de público não-estatal; paralelamente considera as escolas e as instituições de ensino superior como prestadoras de serviços e formadoras da força de trabalho e do exército de reserva a fim de atender as novas demandas criadas pelo reordenamento no mundo do capital.

“Neste sentido, tanto a perspectiva claramente comprometida com a transformação da educação em serviço (BM e OMC) como a perspectiva que critica essa lógica, defendendo a educação como um descaracterizado bem público (UNESCO), criam as bases para a educação, especialmente a educação superior, torne-se um promissor campo de exploração. Nas duas perspectivas, identifico a utilização das TIC como uma estratégia de “internacionalização” e de “democratização” do acesso à educação ao longo da década de 1990 e início do novo século.” (LIMA, 2007, p.53)

A temática “C” nos remete aos enfrentamentos da educação como campo de criação de “exploração”. A área vem sofrendo mutações para atender às demandas da financeirização global (FIORI & TAVARES, 1998). O conceito de financeirização global diz respeito à: 1) formação de um novo padrão sistêmico com a paridade ouro/dólar em meados dos anos 60;

---

<sup>64</sup> Para comprovar essa afirmação trataremos de comparar, última sessão deste trabalho, o documento da UNESCO, produzido por Célio da Cunha e Marcelo Souto para a II Reunião do Comitê Social da Conversão da Dívida Pública Por Educação, apresentado em Brasília no dia 18 de agosto de 2005, com as orientações da OCDE, as quais também são utilizadas como referência no documento da UNESCO produzido pelos referidos autores.

2) à criação das grandes corporações capitalistas que introjetaram estratégias de concorrência com ênfase no progresso técnico e de investimento produtivo, entre empresas industriais voltadas para a competição internacional, caracterizando um cenário de políticas de ajuste e reestruturação produtiva coexistindo com a globalização; 3) pela macroestrutura financeira que comporia o padrão sistêmico da financeirização –um *locus* privado e público (FIORI & TAVARES, 1998, p.195-242) –concretizado pelas grandes corporações, bancos, empresas financeiras, investidores institucionais e dos bancos centrais dos países líderes (G7) que movimentam a riqueza mobiliária através das operações com moedas e títulos.

“A financeirização como padrão sistêmico de riqueza é uma forma específica pela qual há mais de quatro décadas se faz a definição (moeda-crédito-patrimônio), gestão (macroestrutura financeira) e realização da riqueza (dinheiro e ativos financeiros predominantes sobre os operacionais) num número crescente de países. É um modo de ser do sistema, historicamente determinado, sustentável em longos prazos. As chamadas “bolhas especulativas” são “picos exacerbados”, cujo potencial de desordem a intervenção público-privada, na macroestrutura financeira tenta minimizar, financiando posições de empresas e governos para evitar o “crash” generalizado, “coordenando”, neste movimento, a desvalorização momentânea da capitalização financeiro-patrimonial, que volta a se repor, dada a natureza da dinâmica sistêmica.” (FIORI & TAVARES, 1998, p. 239)

Ressaltamos que um dos problemas centrais que atingem as políticas públicas nacionais é a transformação das finanças públicas em reféns dos mercados através da manutenção da dívida pública financeirizada, na medida em que são aceitos investimentos privados na esfera pública e vice-versa. A priorização do pagamento da dívida externa inteira e o sustento deste processo que media a reprodução do capital trouxe o enxugamento do Estado na área social, afetando principalmente a saúde e a educação. Já afirmamos em sessão anterior que o Banco Mundial e o FMI, nas últimas duas décadas, vêm negociando a ampliação do “mercado educacional” mediante o pagamento da dívida pública, trocando parte desta por uma “abertura” para investimentos do capital privado, como auxiliar da expansão da educação básica, e ao mesmo tempo, regulador e multiplicador do ensino superior privado.

### 3.1.2 A década da educação: acordos entre o Estado e os organismos internacionais

Desdobrando o tema da internacionalização/mercantilização da educação, afirmamos supor que o perdão da dívida pública em troca de investimento em educação básica para uns poucos países e a ênfase no pagamento das dívidas, exigindo elevados superávits primários, com cortes nos gastos sociais. A demanda dos organismos internacionais é, veladamente, uma forma de mediar, também, o desinvestimento do Estado na educação e uma estratégia de abrir mercado para o capital privado. Utilizando-nos das categorias historicidade e particularidade, trataremos de desvelar alguns acordos entre o governo brasileiro e os organismos internacionais na Década da Educação (1990), os quais, acreditamos, ter aberto as portas para a inserção da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) atuar no cenário da educação brasileira mesmo sem o Brasil ser membro da mesma.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.56-57), o marco inicial da “década da educação” foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia, 1990), financiada pelos organismos internacionais UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial. Dela participaram 155 governos, dentre eles o brasileiro, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque no cenário político educacional de todo o mundo. Na Conferência Mundial de Educação para Todos os nove países com maior taxa de analfabetismo, entre eles o Brasil, se comprometeram a assegurar educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, e passaram a organizar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (*Education for All, EFA*), coordenado pela UNESCO, a qual realizou, ao longo da década de 1990, reuniões regionais e globais de natureza avaliativa.

Nesse projeto foi defendida a idéia de que a Educação deveria realizar as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos, cujas informações se encontram na obra de Rosa Maria Torres<sup>65</sup> (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004,

---

<sup>65</sup> Para maior aprofundamento, ver TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L. WARDE, J. e HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2000, p.125-193.

p.58) e noutros documentos de organismos internacionais. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista, um dos aspectos importantes e polêmicos da carta de Jomtien, diz respeito a esta não ter atribuído à *educação básica* apenas a idéia de educação escolar, pois a satisfação do NEBAs deveria se dar em várias instâncias consideradas educativas tais como família, a comunidade e os meios de comunicação, tornando assim, polêmico o conceito de educação básica na medida em que desvinculou sua obrigatoriedade do poder do Estado e das esferas de ensino sistematizado, as escolas. Os quatro organismos patrocinadores do evento divergiram sobre o conceito, mesmo assim todos concordaram que este corresponderia à educação primária, ou quatro primeiros anos de escolaridade e que deveria ser universalizada. No caso brasileiro, a educação básica correspondeu ao ensino fundamental, com oito anos de escolarização.

Para tanto foram acordadas sete estratégias durante a Conferência, a serem executadas durante o decênio, sinalizando o horizonte político ideológico no interior do qual o consenso mundial sobre “investimento em educação básica” como prioridade dos governos deveria ser operacionalizado (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p.58-60). Dentre as estratégias e metas, destacamos as que atingiram diretamente, a nosso ver, a escola e o trabalho docente. Segundo as autoras citadas acima, dentre estas vigoravam: 1) a satisfação das necessidades básicas, as quais, por serem diferentes em cada país e grupo humano, deveriam variar em termos de conteúdos, meios e modalidades de ensino; 2) dar prioridade às meninas e mulheres, eliminando toda forma de discriminação na educação; 3) concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos nos aspectos formais tais como o número de anos de escolarização ou de certificados e para tanto, *utilizar sistemas de avaliação de resultados*; 5) fortalecer o consenso entre vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado, mas também das ditas “autoridades educacionais”, no caso, organismos governamentais e não-governamentais, o setor privado, as famílias, os grupos religiosos e as comunidades locais, principalmente nas ações que pudessem vir a *melhorar a situação dos docentes*. A Conferência de Jomtien (1990), segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), passou a ser promovida e, também, a se autopromover para funcionar como projeto de expansão e difusão de outro projeto educacional internacional. Segundo Melo (2004), o Plano de ação da Declaração Mundial sobre educação para todos, resultante da Conferência, apresentou três tipos de ação prioritárias para implementá-la. Segundo a referida autora:



“As recomendações deste Plano de ação, no entanto, são direcionamentos de políticas educacionais para os países e deverão ser seguidos pelos países, funcionando como novas condicionalidades de empréstimos e financiamento, mais diretas e específicas para a educação. Os objetivos e metas desses dois documentos deverão ser seguidos pelos países, estabelecendo metas e formas de avaliação de desempenho de acordo com as suas necessidades específicas.” (MELO, 2004, p.195-196)

Atrelar o financiamento da educação à avaliação de desempenho dos países no cumprimento das ações e metas, fez com que o Plano de ações fosse coordenado pelos organismos multilaterais em nível mundial. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), alguns procedimentos foram estabelecidos:

“1) promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural; 2) mobilizar recursos financeiros e públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro de um país; 3) fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre as nações, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e de menores ingressos e eliminando os conflitos e contentas a fim de garantir um clima de paz.” (TORRES<sup>66</sup>, 1995, apud SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p.61).

Quanto às ações do Plano de ação, Melo (2004) considerou três destas como prioritárias para o projeto de mundialização da educação enquanto projeto da ofensiva neoliberal. A primeira se daria em nível nacional, de modo que os países se tornassem soberanos para estabelecer suas demandas e coordenar o uso dos recursos; e o Plano de Ação aparece como sugestão de direcionamento, incluindo, de forma bem definida, sugestões para a composição de planos nacionais, estaduais e locais. “[...] o Plano de Ação aconselha a implementação de estratégias de formação de consenso” (MELO, 2004, p.198). Segundo o Plano, as três condições para a aquisição, por parte dos países, de uma eficiência quanto à educação básica, melhorando o nível de qualidade de vida da população –enquanto fundamento principal- foi dar relevância à educação básica, melhorar a qualidade e fomentar a equidade. Sugeriu-se, para além, a capacitação de pessoal na área a educação, o aumento da capacidade de planejamento e gestão, a realocação de recursos e a criação de parcerias com organização governamentais e não governamentais (idem).

---

<sup>66</sup>

TORRES, Rosa Maria. Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1995. Ver também: TORRES, Rosa Maria. *Una década de “educación para todos”: lecciones para el futuro*. Buenos Aires: 1999, mimeo.

A segunda ação do Plano de Ação deveria ser implantada em nível regional, ou seja, continental, subcontinental e intercontinental. Segundo a referida autora, foi recomendada a realização de ações conjuntas “incentivando o incremento e o fortalecimento de convênios e planos entre países, indicando seis áreas possíveis para essas ações:

“a capacitação de pessoal-chave, administradores, formadores de educadores, pesquisadores; esforços de coleta e análise da informação; pesquisa; produção de material didático; utilização dos meios de comunicação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem; gestão e uso dos serviços de educação à distância. Também é recomendada a utilização dos institutos e redes ligados à UNESCO<sup>67</sup>.” (MELO, 2004, p.198-199)

A terceira e última ação do plano foi concebida para ser implantada em nível mundial. Segundo a referida autora, a idéia de “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (idem, p.199) é concebida como interesse e responsabilidade comum tanto de países industrializados quanto dos subdesenvolvidos, daí a “solidariedade” internacional para implementar tais objetivos.

“Este cronograma propõe os seguintes passos, que serão implementados por cada país, de acordo com suas necessidades, por governos, organizações e agências de desenvolvimento: os países devem estabelecer metas específicas nos vários níveis governamentais (1990-1991), bem como agências de desenvolvimento e parceiros locais, regionais e internacionais (1990-1993); uma primeira etapa de implementação (1996-2000) e uma segunda avaliação e revisão das políticas (2000-2001).” (MELO, 2004, p.199)

Para Melo (2004) essa agenda mundial de mudanças políticas educacionais, com as políticas de incentivo à educação básica, de erradicação do analfabetismo adulto e de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, ainda teria por função diminuir as tensões sociais causadas pelas políticas de ajuste e reformas estruturais conduzidas pelo FMI e pelo Banco Mundial nos anos de 1980 (idem, p.200). Por tal motivo a Melo afirmou que:

“O Programa de Educação para Todos, impulsionado pelo Banco Mundial e pela UNESCO, em que se baseiam mudanças nas políticas educacionais para a América Latina e Caribe, principalmente a partir dos anos de 90, é um programa de educação seletiva para as massas. ‘Para as massas’, sendo prioritariamente para a maioria da

---

<sup>67</sup> Entender essa “orientação regional” é fundamental para desvelar as ações da OCDE e sua agência de educação, a qual se encarrega de promover a avaliação de sistemas educacionais em nível mundial, comparando os dados entre os países juntamente com a UNESCO. Para maiores aprofundamentos, no capítulo IV trataremos do Programa WEI desenvolvido junto ao INEP (Brasil) por estes dois organismos no fim da década de 1990, com apoio do Banco Mundial.

população, para os pobres, para os que vão exercer no máximo, trabalho simples, durante toda a vida. ‘Seletiva’ porque a priorização da educação básica envolve uma restrição às ‘necessidades básicas de aprendizagem’, pois sua focalização também expressa uma ‘desfocalização’ em relação aos outros níveis de ensino. A política de restrição do Banco Mundial e da UNESCO, de empréstimos e financiamentos para a educação voltados prioritariamente para a educação básica, também é resultado de uma política de restrição ao acesso, criação e produção de ciência e tecnologia para os países da América Latina e Caribe.” (MELO, 2004, p.200)

Nesse contexto, o Plano de ação para a implementação das diretrizes da Declaração Mundial de Educação para Todos sofreu um movimento contraditório no cenário nacional. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), alguns problemas de ‘interpretação’ sobre as orientações políticas para a educação brasileira devem ser destacados para que possamos entender as contradições que circundam a universalização da educação básica no Brasil. Segundo as referidas autoras, um dos pontos relevantes foi a questão da expressão “para todos” nos documentos produzidos na Conferência de Jomtien, fazendo referência à universalização da educação, principalmente após os meados dos anos 90.

No Brasil, a educação básica, após a LDB 9.394/96, passou a abarcar desde a educação infantil até o ensino médio, e não apenas a escola primária como previram os organismos internacionais. Para a Conferência Mundial de Educação para Todos, orientada pelas análises de “custo e benefício” do Banco Mundial<sup>68</sup>, a educação básica não era concebida num lastro tão grande, pois a idéia de universalização para o Banco Mundial, maior agência de financiamento de empréstimos na América Latina, sempre foi restringir essa “universalização” aos quatro primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental. O segundo problema foi que os autores compreenderam que o conceito NEBA em sua “função ideológica de identificar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para os estratos sociais diferentes, ensinamentos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e de outro não poderiam ser as mesmas. Reedita-se o dualismo na educação brasileira” (idem, p.61-62).

As bases políticas ideológicas lançadas pela Conferência começaram a frutificar na mentalidade brasileira na gestão do ministro da educação Murílio de Avellar Hingel, no governo de Itamar Franco, manifestadas no Plano Decenal de Educação. Enquanto a LDB 9.394/96, tramitava na forma de projeto por oito anos no Congresso Nacional, prenunciando cortes de verbas e a privatização que viriam a assolar a educação nos próximos anos, o Fórum Nacional promovia debates repetindo disputas entre publicistas e privatistas como

---

<sup>68</sup> Para maiores aprofundamentos, ver CORRAGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In DE TOMMASI, L. WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2000, p. 75-123.

afirmou Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.62). E nesse ínterim “o governo impingiu, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe)” (idem).

Dando continuidade às ações para a promoção de tal intento, os organismos realizaram outra grande “conferência” em abril de 2000: o Fórum Internacional de Dakar, cujo objetivo foi avaliar as ações efetivadas durante a década de 1990. A idéia de negociação entre diferentes forças políticas e econômicas para prover “educação para todos” objetivou responsabilizar organizações que pudessem, ao lado do Estado, de acordo com a avaliação dos organismos internacionais, manter a ordem, pois, o que estava em risco era a própria paz mundial, que poderia ser abalada, dada tamanhas desigualdades sociais e econômicas internas e externas às nações. Essa se tornou a principal “tese” para a disseminação do “discurso comum” entre organismos sobre a necessidade urgente de produção de políticas focalizadas para alívio e contenção da pobreza (SHIROMA, 2003).

No pacote de atendimento às demandas da massa, a democratização da educação básica e a concentração do Estado para atender a essa esfera, foi uma estratégia certa para ajudá-lo a se desincumbir da educação superior, ampliando espaço para os empresários da educação. Para entendermos a importância dada à educação básica em detrimento do ensino superior nos últimos anos, no contexto econômico global, onde as políticas sociais foram reelaboradas nos “marcos da reforma do Estado e do predomínio do mercado” (CORAGGIO, 2000. p.77), faz-se necessário apreender algumas estratégias de manutenção da ordem pelo capital, representado por frações da burguesia.

Entendemos que há um projeto de sociedade e de educação, o qual vem sendo imposto pela burguesia à classe trabalhadora, assumindo uma nova “roupagem” no século XX. Após os anos 1980 em diante, o neoliberalismo no Brasil ganhou corpo e espaço com Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, na primeira década do século XXI, com o governo Lula, que ascendeu ao poder através de um partido de massa (PT). Afirmamos a expressão ‘de massa’ porque o PT se desdobra num governo orientado por políticas do neoliberalismo da terceira via, ou seja, da nova social democracia<sup>69</sup>.

A implantação do neoliberalismo no Brasil começou nos anos de 1980, pós-ditadura militar, contudo, escolhemos tratar de tais assuntos diretamente no capítulo I. Por hora, o mais importante é entendermos que:

---

<sup>69</sup> A nova social democracia ou neoliberalismo da Terceira Via foi abordada diretamente na sessão 1.3.1.3 do capítulo I.

“O neoliberalismo procura fundamentar o próprio movimento econômico numa direção que parte da liberdade de escolha dos indivíduos, de suas escalas parciais de valores, seus interesses e méritos, para a formação das instituições. O próprio conflito social é negado a partir deste vetor individualista. A mercadoria expressaria concretamente o próprio valor, que é confundido com as necessidades e desejos de consumo dos indivíduos. A sobrevalorização das esferas da distribuição, da circulação e do consumo de mercadorias, ocultando a esfera da produção, encobre também que a criação de riquezas se dá a partir das formas histórico-sociais do trabalho humano, numa tentativa de representar o capital como origem do trabalho. De outra forma mais concreta, tentando apresentar o dinheiro, o lucro, a proeminência da acumulação financeira, como o objetivo primordial dos interesses dos indivíduos.” (MELO, 2004, p.75-76)

Entendemos que o programa neoliberal procurou viabilizar o consenso entre a sociedade civil, ou estrutura, e suas organizações diversas e o capital representado pelos organismos internacionais que formam a superestrutura. Nesse contexto, o agente mediador e moderador da conciliação entre diferentes classes e frações de classe, para a manutenção do consenso, sempre foi o Estado; instância operadora das reformas que na verdade se traduzem em contra-reformas na educação, no ensino superior (LIMA, 2007). Acreditamos que as ações reformistas do governo são na verdade estratégias de contra-reforma porque mantém o padrão dependente de educação, não tendo como horizonte o rompimento com a ordem estabelecida, mas sim a viabilização de “re-arranjo” para garantir a manutenção da hegemonia burguesa, de modo que a classe trabalhadora pode até vir a usufruir da democratização do acesso, mas não receberá o mesmo tipo de educação que a burguesia, dadas as estratégias de manutenção da dualidade estrutural do ensino.

“Considerando que o imperialismo e o capitalismo dependente são as bases da fundamentação da análise do padrão dependente de educação superior historicamente vigente em nosso país; Florestan Fernandes (1975 c) analisa a história da educação superior no Brasil, indicando que ocorreu uma transplantação de conhecimentos e de modelos de universidades européias. Se a educação superior no Brasil, indicando que ocorreu uma transplantação de conhecimentos e de modelos de universidades européias. Se a educação superior no Brasil nasceu com a marca de um intocável privilégio social, cuja democratização começava e terminava nas fronteiras da burguesia, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista a ampliação do acesso à educação passou a ser uma exigência do capital, seja para a qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para a difusão da concepção de mundo burguesa, sob a imagem da política inclusiva. Estes elementos teóricos indicam uma possibilidade de configuração de um “colonialismo educacional” (FERNANDES, 1975c, p.80), isto é, a permanência de um padrão dependente de educação superior” (LIMA, 2007, p.126-127)

A nosso ver (e apesar de não haver espaço para aprofundamento do tema nos limites dessa dissertação), a lógica da contra-reforma na educação superior nos governos FHC e Lula, tratada por Lima (2007), também poderia ser indicada como um processo que se estenderia à educação básica. Isso porque a partir do momento em que o Estado operacionaliza ações efetivas de reformulação da universidade pública, ampliando o acesso e minimizando a qualidade, para permitir que a educação superior se configure enquanto campo de exploração do capital, não o faz de forma restrita à educação superior. No processo da contra-reforma da educação superior naturalizou-se a continuidade do padrão dependente da educação com reformas consentidas, impostas pelos organismos internacionais e ao mesmo tempo combinadas com a burguesia nacional para serem operadas concretamente.

O mesmo aconteceu na educação básica, como afirmaram Shiroma, Moraes e Evangelista (2004). Entendemos que, seja qual for o nível de ensino, o Estado com sua política neoliberal, desde a década de 1990, vem organizando reformas que na verdade são contra-reformas porque atendem, na aparência, às demandas das massas por ampliação da educação e democratização do acesso, mas na essência mantém a exclusão social com a dualidade estrutural do ensino; a educação transformada em mercadoria para reprodução do capital, o que inclui sua mercantilização e privatização em larga escala. Para atender às demandas do capital, o Estado ainda utiliza fundos públicos, através de programas como o PROUNI (em nível superior), para auxiliar os alunos “mais carentes” a preencherem os bancos das faculdades privadas, ao mesmo tempo em que contém a demanda da sociedade civil (aqui, entendida enquanto massa trabalhadora) pelo acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade. Ou faz, também, programas como o REUNI e a Universidade Aberta do Brasil, em que as públicas oferecem cursos com outra qualidade (mais alunos por sala de aula, professores tutores (EAD), alunos de pós-graduação ministrando aula na graduação (bolsa REUNI), etc.

No âmbito da educação básica, a escola se torna produtiva para o capital das mais variadas formas: pela compra de pacotes de formação continuada e educação à distância para capacitação docente, com a compra de “kits tecnológicos” com a contratação de empresas especializadas para operacionalizar a avaliação dos sistemas de ensino através de provas padronizadas; com o consumo de material didático tais como os apostilados vendidos às prefeituras do interior de São Paulo por empresários da educação e assim por diante. Quanto mais a educação básica, ofertada pelo sistema público de ensino, aparentemente for improdutiva dada a sua ineficiência constatada pelo governo e organismos internacionais,

mais esta se torna produtiva<sup>70</sup> para “girar” o capital financeiro, que oferta empréstimos ao governo, principalmente através de organismos internacionais tais como o Banco Mundial, e os empresários da educação.

Concordamos com Cury (2002), que analisou as políticas para a educação nos anos de 1990 quando diz que no liberalismo clássico, os direitos civis para como a educação, não possuem janelas para os direitos sociais; e foi com o nascimento das políticas sociais diante do ímpeto mobilizador da classe trabalhadora, por novos direitos e uma nova forma de articulação com o Estado, que a burguesia foi buscar outra alternativa de manutenção do poder. E é na década da educação, citada anteriormente (anos 1990), que “o projeto neoliberal de educação propôs como objetivo, e vem executando com relativo sucesso, o alargamento na base do sistema educacional brasileiro, mas precisamente do ensino fundamental” (NEVES, 2002), atendendo às demandas da sociedade civil e por ela sendo assumido como tarefa. Segundo Limoeiro-Cardoso o conceito de sociedade civil em Gramsci procura dar conta dos:

“[...] fundamentos da ‘produção social, da organização das vontades coletivas e de sua conversão em aceitação da dominação, através do Estado’. O fulcro do conceito gramsciano de sociedade civil –e dos aparelhos privados de hegemonia- remete para a organização (produção coletiva) de visões de mundo, da consciência social, de ‘formas de ser’ adequadas aos interesses do mundo burguês (a hegemonia) ou, ao contrário, capazes de opor-se resolutamente a esse terreno dos interesses (corporativo), em direção a uma sociedade igualitária (‘regulada’) na qual a eticidade prevaleceria (o momento ético-político da contra-hegemonia)” (CARDOSO, 2006, p.201-239).

A sociedade civil e suas demandas foram tomadas pela política neoliberal do governo FHC como forma de participação democrática dentro da ordem, onde a escola passou a ser encarada como uma empresa de prestação de serviços para o ensino público. A nova burguesia de serviços educacionais (fração da nova burguesia de serviços) recebeu apoio de todas as frações da classe dominante brasileira. Segundo Neves (2002, p.164), a causa foi a redução dos gastos governamentais com educação e também, por que a burguesia de serviços educacionais conseguiu veicular seus valores através da educação. A privatização da educação sob a política neoliberal pós anos de 1990, início da ascensão da burguesia de serviços educacionais se concentrou no ensino superior e, basicamente, segundo a autora, assumiu duas formas. A primeira foi a expansão do empresariamento da educação, ou como

---

<sup>70</sup>

Sobre a escola e sua produtividade. Ver FRIGOTTO (1999).

afirmou Neves (2002), da expansão das empresas privadas de ensino. A segunda foi a privatização do ensino público, especificamente, das universidades federais e estaduais:

“[...] atingindo setores e atividades os mais diversos, através, por exemplo, do achatamento salarial do corpo docente e de seus servidores, estímulo indireto para a passagem de profissionais qualificados da rede pública para a rede privada de ensino [...] do corte de verbas de verbas para a implementação e/ou manutenção de projetos de pesquisa, da cobrança de taxas diversas (inscrições no exame vestibular e para seleção de candidatos aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*); da cobrança de mensalidade dos cursos de extensão, de pós-graduação *lato sensu* e equivalentes” (NEVES, 2002, p.164).

Na viabilização da privatização do ensino superior público e da expansão das empresas de ensino, desde os anos de 1990, e principalmente após o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, foi possível identificar pontos relevantes tanto na “reforma”, ou melhor, na contra-reforma da educação superior, onde se formam os quadros docentes da educação básica. Segundo Silva Júnior (2002) tanto a Declaração de Jomtien, 1990, quanto a de Nova *Delhi*, 1993, encabeçadas pela UNESCO, trouxeram para o Brasil a primeira expressão orgânica do movimento reformista mundial que se traduziu no Plano Decenal de Educação para Todos, e no Planejamento Político-estratégico (1995/1998) do Ministério da Educação (MEC), ambos encabeçando a reforma educacional:

“A reforma educacional brasileira da segunda metade dos anos de 1990 é ela mesma, na sua particularidade, tal mudança das estruturas sociais brasileiras. Por isso, nesse período, assistimos a uma série de transformações paradigmáticas nessa esfera. Ilustra essa afirmação a reforma curricular, realizada em todos os níveis e modalidades, de forma centralizada, por especialistas de nossas melhores universidades, institutos e fundações de pesquisa: a reforma no financiamento educacional articulada com a política avaliativa levada a termo pelo Sistema nacional de Avaliação, dentre outras medidas no mesmo campo (SILVA JR., 2002). Como o próprio FHC, no final de seu segundo mandato pôs em relevo, ao referir-se à educação reformada como uma “revolução silenciosa”. (SILVA JR., 2002, p.110)

A reforma na educação e na formação de professores no Brasil está inserida na totalidade das reformas mundiais, prevista nas conferências realizadas por organismos internacionais e Estados. Dentre os autores que tratam do tema, destacamos o trabalho de Maués (2004) sobre as políticas de universalização da formação docente no Brasil dos anos de 1990 em diante, situando as orientações e a influência dos organismos internacionais. A autora afirmou que:



“O Estado brasileiro está em sintonia com estas preocupações que perpassam os organismos internacionais, isto é, de colocar o professor no centro do processo das reformas educacionais, como um grande agente que pode contribuir de modo efetivo para o sucesso e o êxito desse tipo de política, devendo ser formado em nível superior”. (MAUÉS<sup>71</sup>, 2004, p.2)

Maués (2003, 2004), assim como Moraes, Shiroma, Evangelista (2004), entendem que a flexibilidade imposta à formação de professores é dada a partir de legislação específica organizada pelo governo brasileiro. O que quer dizer que para implementar o que foi posto na LDB, decretos e portarias são criados como estratégia imposição, o que a nosso ver, é uma forma de operar reformas consentidas. A respeito das orientações reformistas dos organismos internacionais, Shiroma, Moraes e Evangelista (idem) afirmaram que foi no *Relatório Delors*, produzido entre 1993 e 1996 - organizado pelo francês *Jacques Delors* coordenador da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, composta por especialistas das mais diversas áreas convocados pela UNESCO - que os professores da educação básica foram alvo direto da revisão das políticas educacionais. Foi esta comissão que expôs o novo conceito de educação que está presente nos documentos produzidos por governos e organismos internacionais: *educação ao longo de toda a vida* e a partir dessa premissa a idéia de profissionalização docente através da formação contínua. Dessa forma foram redefinidos os tempos e espaços de aprendizagens para a construção de uma “sociedade educativa” e “aprendente”. O *Relatório Delors* afirmou que sobreviver na sociedade da informação ou sociedade cognitiva exige que todos estejam sempre adquirindo, atualizando e utilizando seus conhecimentos. E ainda:

“[...] habilidades que supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, na escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes. [...] O relatório prescreve um sistema de ensino flexível que possa oferecer uma diversidade de cursos, possibilidade de transferência entre modalidades de ensino e novas formas de certificação”. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p.67)

---

<sup>71</sup> Para maiores esclarecimentos sobre o sentido da universalização da formação de professores ver: MAUÉS, Olgaíses Cabral. Política de formação de professores: a universalização e a prática. Série-Estudos, Campo Grande, v.16,p. 165-179,2004. Ver também: Reformas educacionais e os impactos sobre a formação e o trabalho docente. Revista *Trabalho & Educação*; vol.13, n 2, agosto /dezembro, 2004, p.113-125.

A questão referente à formação docente pode ser verificada nas orientações do Relatório para o ensino superior. Este foi concebido como pólo da “educação ao longo da vida”, a ele são dirigidas as políticas de educação permanente, na modalidade à distância” (idem, p.68). O projeto de educação superior desenhado pelo relatório destacou as competências pedagógicas, exigindo que a formação do professor se orientasse para a pesquisa. No Brasil, após a LDB 9394/96, a maioria dos cursos de pedagogia já haviam instituído a formação do professor-pesquisador como meta, mas, apesar da universidade ser o locus de pesquisa científica, contraditoriamente o documento afirma que a formação superior não precisaria se dar especificamente em universidades, permitindo a qualificação profissional em diversas escalas de saber, ao mesmo tempo contendo as demandas da massa por formação em nível universitário. No lastro dessa recomendação, o relatório propõe que o professor exerça outras profissões além da sua, como forma de instaurar a mobilidade entre empregos como forma de ampliar sua visão da realidade, durante os períodos de licença, trabalhos em equipe e permutas entre escolas, instituições e até países (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p.68). E ainda:

“[...] o relatório reconhece que é necessário considerar a alta capacidade de organização e alerta as instituições a dialogarem com os sindicatos, buscando ultrapassar as questões salariais e as condições de trabalho. A intenção é a de captar a experiência acumulada pelos sindicatos para pô-la à disposição das reformas exigidas pela “sociedade docente”. O objetivo é o de convencer o professor a envolver-se nas reformas do sistema, a ter confiança nas inovações e, sobretudo, nas vantagens em aderir às medidas que assegurem possíveis mecanismos de recompensa aos que obtiveram melhores resultados entre os alunos”. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2004, p. 70)

Esses resultados seriam aqueles oriundos das avaliações realizadas por provas padronizadas. Foi nesse meandro que a OCDE se destacou no cenário internacional, ascendendo enquanto agência de avaliação da educação/formação de professores, propondo, para tanto, que as “reformas” começassem pela educação superior; o que abordamos no capítulo IV.

Alguns autores marxianos se dedicaram a tratar da questão da educação superior na modalidade à distância, enquanto orientação da maioria dos documentos dos organismos internacionais. Por hora, destacamos o trabalho de Silva Júnior (2002) sobre a reforma do Estado e da educação. Segundo o mesmo, a década de 1990 foi terreno fértil para o desenvolvimento das estratégias de mercantilização (fomentadas pela globalização e

mundialização do capital) através da reforma do aparelho estatal<sup>72</sup>. Esse contexto ajudou as políticas neoliberais a tornar o Estado Mínimo para as áreas sociais e Máximo para implementar as reformas enquanto prática democrática de construção do público<sup>73</sup>. Foi a partir dessa ação que se desdobram as políticas sociais como forma de minimização dos efeitos da expropriação econômica e cultural que atinge as classes assalariadas (subempregados e desempregados), segundo Ciavatta (2002, p.81) na política neoliberal brasileira. Foi nesse contexto que as estratégias de mercantilização atingiram a educação superior e a formação dos professores no Brasil.

Para Silva Júnior (2002, p.111) a reforma educacional foi produzida pelo núcleo estratégico do Estado. Dentre as tendências de formação docente no contexto reformista, a hipótese levantada pelo autor foi “que as políticas de formação tenderam a seguir as orientações das mudanças em geral, e particularmente aquelas na educação, com origem no Banco Mundial”. Isso ocorreu porque o BM se tornou a maior agência reguladora de políticas de empréstimos desde os acordos de *Bretton Woods*, ao lado do FMI. A intervenção desses organismos internacionais no Brasil começou com os acordos realizados durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). No pacote imposto pelos organismos internacionais e aceito pelo governo na “década da educação”, anos depois, a reforma na educação superior no Brasil iniciou sua jornada rumo à expansão do ensino à distância com os cinco programas elaborados pela Secretaria de Educação à Distância (SEED), criada pelo MEC. O autor analisou três destes projetos: o Programa Nacional de Informática na Educação, o Programa TV Escola e o Programa de Formação de Professores em Exercício. O principal objetivo do primeiro Programa Nacional de Educação à Distância, segundo o governo de FHC, de acordo

---

<sup>72</sup> Indicamos para leitura os cadernos do MARE- Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, cujo principal intelectual orgânico da burguesia foi Luiz Carlos Bresser Pereira. No caderno 1 encontramos o que o governo classificou como crise do Estado, que diz respeito à crise fiscal, a perda de crédito público onde a capacidade de gerar poupança diminuiu ao se tornar negativa; minimizando a capacidade de intervenção estatal por conta do caráter cíclico da intervenção e pelo processo de globalização (1997, p.12). Os “Mecanismos de Controle” para a solução da crise, assunto tratado nesse capítulo III, se concentrariam em quatro problemáticas essenciais. 1) A delimitação do tamanho do Estado, onde a proposta foi organizar a redução através estratégias de privatização, terceirização e serviços públicos - não estatais. 2) Redefiniu-se o papel do Estado, que passou a desregular leis para viabilizar a complementação do capital nesta área, passando o papel regulador para as mãos do mercado. 3) A recuperação da governança, ou seja, da capacidade financeira e administrativa de implementar decisões políticas tomadas pelo governo para a superação da crise fiscal, o que resultou na enorme redução dos gastos na área social e controle para minimizar os direitos sociais dos trabalhadores, prioritariamente dos servidores públicos. 4) aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantindo legitimidade das decisões ao governar através do corporativismo, para garantir que qualquer que seja a alternância no poder, os acordos e interesses políticos não sejam desviados das orientações ideológicas (1997, p.51).

<sup>73</sup> Para maiores esclarecimentos ver Fávero & Semeraro, 2006.

foi a introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública enquanto ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem que, na definição do Ministério da Educação, seria um programa de educação. A idéia seria levar para a escola pública a contribuição que os métodos, as técnicas e tecnologias de educação à distância poderiam prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira, e os agentes instituiriam o novo paradigma de preparo de “recursos humanos” seriam:

“[...] os professores multiplicadores, especialistas que formariam os professores cursistas nas próprias escolas. Já os professores multiplicadores seriam formados em cursos de pós-graduação” ministrados por universidades brasileiras (públicas ou privadas, escolhidas em função da excelência na área do uso de tecnologia na educação)” (grifos nossos).” (SILVA JÚNIOR, 2002, p.112-113)

Segundo o referido autor, para mediar tal intento a Secretaria de Educação à Distância (EaD) buscou estruturar um campo de formação de professores em exercício de forma centralizada, ainda que aparentasse descentralização, na medida em que as secretarias municipais e estaduais, além das escolas, pudessem usufruir de alguma autonomia. A Secretaria de Educação à Distância se destinou a exercer funções normativas, redistributivas, supletiva e coordenadora entre as instâncias educacionais. Para implementar as reformas, a Secretaria de Ensino de Educação à Distância (SEED) trabalhou de forma articulada com as Secretarias de estado, município e Distrito Federal, com as universidades, centros de pesquisa, televisões, rádios educativas e outras instituições que poderiam propagar a metodologia do ensino à distância.

Nesse contexto, a programação da secretaria foi dividida em três blocos: 1) o desenvolvimento de projetos estratégicos; 2) A institucionalização da educação à distância no país; 3) Articulação do campo institucional e da sociedade civil. Foi durante o governo de FHC que muitas secretarias de educação, principalmente as municipais, se tornaram fundações, tal qual a da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Dessa forma, foi viabilizada a captação de recursos privados através de projetos de parceria com a “sociedade civil”, para treinamento e aperfeiçoamento de professores e demais funcionários, com alguns cursos pagos pelos funcionários, outros pelo governo. Ainda, segundo Silva Júnior, a formação de professores na ótica da SEED viabilizou o “consumo” da educação na modalidade à distância:

“abriu um espaço enorme para as organizações não-governamentais e para as empresas que possam especializar-se nessas atividades, abrindo, dessa maneira, nicho para o mercado, numa conjuntura em que o capital tem migrado extensivamente e intensivamente para todos os espaços outrora não organizado segundo sua racionalidade” (SILVA JÚNIOR, 2002, p.113-114).

Supomos que na busca dessa possibilidade a OCDE vem organizando seus acordos sobre serviços na área da educação com outros organismos e o governo brasileiro, e por tal motivo, tem investido maciçamente, na área de formação de professores. Mas para tanto, reformas precisariam ser realizadas, principalmente na educação superior, adequando-a não só às exigências dos novos paradigmas da produtividade, mas também às demandas aos interesses dos empresários da educação superior. Foi nesse contexto que a LDB 9394/96 instituiu, nas disposições transitórias, a obrigatoriedade da formação docente em nível superior, criando, para isso, uma gama diversa de instituições de formação tal qual os Institutos Normais Superiores, e regulamentando o ensino à distância para atender às demandas que nem as IES nem as universidades e faculdades de Pedagogia conseguiriam abarcar. Como a gama de professores formados antes da lei era enorme, a validação do saber prático entrou como mediador da aquisição do diploma de ensino superior, complementando a carga horária exigida pela LDB com “cursinhos” de formação continuada, ou em serviço. Além disso, foi nesta época que se expandiram a maioria dos cursos privados de formação em Pedagogia, fazendo da sociedade civil, ou melhor, do setor privado, o aliado para a contenção de despesas do Estado para com a educação dos professores. A formação de professores orientada por tal racionalidade busca um campo político para “naturalizar” em meio ao senso comum a visão mercantil da educação. Esse campo foi o da profissionalização, entendida enquanto capacitação instrumental, longe do papel de mediadora da construção de relações sociais e formação humana (idem, p.114). Entendemos que é daí que se origina, ao menos em parte, “o fato de as reformas educacionais estarem orientadas por pedagogias de ‘aprender a aprender’” (DUARTE, 2001, apud SILVA JÚNIOR, 2002, p.144), criticada neste capítulo em sessões anteriores.

Quanto ao segundo Programa instituído por FHC, a TV Escola, Silva Júnior (2002) nos diz que este foi o núcleo forte do Programa Nacional de Informática na Educação, direcionado à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública. Tal programa fez parte do Planejamento Político-estratégico do governo, encabeçado pelo Ministério das Relações Exteriores (o qual possui diversos projetos desenvolvidos com a OCDE). Concebido como fórmula de aperfeiçoamento do Plano Decenal de Educação para Todos, lançado no Brasil por Itamar

Franco, para cumprir as metas da Conferência de *Jomtien*. Somando-se a esta afirmação, o autor alegou que o Programa TV Escola, ancorado legalmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos PCNs, e focando a relação ensino-aprendizagem, contou também com o Programa Salto para o Futuro, enquanto ferramenta para a formação continuada para professores em exercício. Mas, para que tal intento se efetivasse, Silva Júnior (2002) nos diz que foi preciso investir em diversos tipos de tecnologias de comunicação e informação, ou seja, TV, internet, fax, telefone e material impresso. No plano econômico, o *kit* tecnológico do TV escola possibilitou a migração do capital industrial para a esfera educacional. No plano social, condicionou-se o professor a receber uma forma de educação orientada pelos valores mercantis. No plano pedagógico, as novas tecnologias educacionais limitam a formação tornando rígido o campo de ação dos professores multiplicadores e, por tabela, a dos professores cursistas formados pelos mesmos. As relações sociais, base da formação humana, são engessadas num contato ínfimo de poucas horas por mês na avaliação presencial.

“Através da educação à distância, torna-se impossível a transferência da objetividade social entre os especialistas e os professores em formação no exercício da profissão. Essa é uma forte razão para que as reformas estejam embasadas no império do cognitivismo, adaptação e instrumentalidade, como mostram os supostos da reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990, no Brasil, como parte orgânica do movimento de reformas em nível mundial, realizado nos anos de 1980”. (SILVA JÚNIOR, 2002, p.118)

O terceiro Programa, desdobrado e orientado pelos dois últimos citados anteriormente, foi o PROFORMAÇÃO, ou melhor, O Programa de Formação de Professores em Exercício. Destinou-se ao magistério de ensino médio, para os professores que não tinham formação específica, ou professores leigos, que davam aulas nas quatro primeiras séries do ensino fundamental na rede pública das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O programa foi elaborado em conjunto com representantes da UNESCO, com indicações sobre as formas de implementação a partir de 1999.

Chamamos atenção para determinado fato: isso ocorreu um ano após o Brasil ter ingressado no WEI<sup>74</sup> organizado pela OCDE e a UNESCO. O que demonstra que, de forma

---

<sup>74</sup> O Word Education Indicators ou Programa de Indicadores Mundiais da Educação (WEI) será detalhado no capítulo IV, quando apresentarmos as formas de cooperação técnica entre a OCDE e o Brasil, mediadas pelo INEP.

indireta, a OCDE pode ter interferido na formação de professores no Brasil, mesmo que, não diretamente, no PROFORMAÇÃO.

O período reformista de FHC, que expandiu a formação de professores via ampliação do setor privado e das diversas instituições de ensino, e também através da difusão da educação à distância, pavimentou o caminho para as ações do governo Lula que levou à cabo a contra-reforma da educação superior (LIMA, 2007), e, conseqüentemente, da formação docente. Entendemos que houve um objetivo claro e explícito nas ações do governo FHC, durante a década da educação:

“As mudanças curriculares, os PCNs, e principalmente a avaliação, constituem-se nestes instrumentos que objetivam impor, à educação e à escola, a lógica restrita da produção e do desenvolvimento da *laboralidade* aos processos de formação, em uma perspectiva produtivista e unidimensional (FRIGOTTO, 1996), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2000). [...] No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implantadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade.” (SHIROMA, 2003, p.1096-1097).

A nosso ver a formação docente enquanto “correia de transmissão da nova laboralidade” busca a formação de cidadãos colaboracionistas para com o projeto burguês de sociedade, perpetuando a exploração de uma classe sobre a outra com as políticas neoliberais e, no governo de Lula, com as políticas do neoliberalismo de terceira via. A formação concebida de tal modo transforma o professor naquele que “naturaliza e institucionaliza”, no imaginário do aluno, a aceitação de trabalhos informais e precários, sem os direitos sociais trabalhistas correspondentes” (SILVA JÚNIOR, 2002, p.115). Tal deslocamento conceitual da categoria trabalho para prática reflexiva e prática, citado no início da sessão, adquiriu corporificação com o discurso dos organismos internacionais, Estados e aparelhos privados de hegemonia sobre a indissociabilidade entre “educação de qualidade com equidade<sup>75</sup>” e o

---

<sup>75</sup> Quanto ao uso da expressão nos documentos dos organismos internacionais e do Estado, esclarecemos que esta foi criada através CEPAL e sua parceria com a UNESCO. No documento econômico *Transformación com equidad*, em 1990, com objetivo de implementar, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.62-64) mudanças educacionais demandadas da reestruturação produtiva em processo. A CEPAL recomendava aos países latino americanos que ofertassem, através da educação, conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades, como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza de exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. Dois anos depois, publicou o documento *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva com equidad* (1992), produzido em conjunto com a UNESCO. Nele estavam contidas as diretrizes para, durante o próximo decênio, criar condições nos países latino americanos, de capacitação técnica da mão-de-obra e incorporação do

crescimento sustentável do país. Esse projeto se ampliou quando se organizou a nível da América Latina, reformas como um todo, dirigidas pela CEPAL sob a perspectiva de equiparar os níveis de educação, “com qualidade”, para viabilizar a “equidade” desde 1980.

“A equidade, princípio básico da proposta cepalina, é entendida como igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento de resultados. O termo refere-se ao acesso à educação – quer dizer, com iguais oportunidades de ingresso – e à distribuição das possibilidades de obter uma educação de qualidade. O acesso equitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos. A novidade do debate internacional é que a equidade não é analisada simplesmente em termos de cobertura, mas centra-se agora na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 64-65).

Nos documentos produzidos pela CEPAL na década de 1980, principalmente os produzidos na parceria UNESCO e o BM apontavam a necessidade da “reforma” na formação docente através do projeto PROMEDLAC (Projeto Principal de educação para a América Latina e Caribe). Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.71), O PROMEDLAC V, de 1993, apontou de forma contundente a reforma da escola e do Estado, e o Banco Mundial seria a agência responsável por definir as políticas de educação. Nesta época, já havia sido planejada, no cenário nacional, pelo MEC, uma forma de implementar as principais orientações dos Organismos. 1) superar e prevenir o analfabetismo; 2) universalizar a educação básica; 3) melhorar a qualidade da educação adaptando-a às necessidades do mercado. No Brasil, a palavra forte, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) e Silva Júnior (2002) foi a “profissionalização” dos professores. Para o MEC, esse era um ponto frágil, dado o mau gerenciamento tanto na esfera institucional e quanto na pedagógica. Para resolver tal questão, no eixo institucional:

“[...] previa-se a descentralização e desconcentração da administração por meio da estratégia da autonomia de órgãos estatais e da municipalização do ensino. De outro lado, planejava-se um sistema de avaliação segundo padrões internacionais de rendimento escolar, exigindo a profissionalização dos que administram a educação, assim como a participação da “comunidade” nas discussões do projeto pedagógico e na verificação da sua realização”. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004)

---

progresso científico e tecnológico, de modo a transformar as estruturas produtivas da região num marco de progressiva equidade social através da reforma dos sistemas educacionais e da capacitação profissional. “Em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania na concepção burguesa e competitividade) critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização)” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 63)



No eixo pedagógico, a ênfase na profissionalização da ação educativa tinha por objetivo melhorar os níveis globais de qualidade das aprendizagens. Para tanto foram definidos conteúdos e métodos de ensino e a organização necessária para alcançar e manter a qualidade. “Daí a proeminência do administrador escolar e do professor nessa proposta. As competências básicas da aprendizagem seriam asseguradas, segundo a PROMEDLAC V, com investimentos maciços na profissionalização docente por meio da formação, atualização e aperfeiçoamento ao lado da produção de materiais pedagógicos adequados” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2004, p. 75), a nosso ver, podemos ler como “kits tecnológicos” para a formação contínua do docente.

A conferência em Jomtien e sua respectiva declaração enfatizou a necessidade das reformas administrativas para operar uma transmutação do Estado administrador e provedor para o Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas (idem). Esse fenômeno guardou em sua essência o processo de ajuste estrutural, com o enxugamento do Estado para a educação e para as políticas sociais, onde a privatização redireciona os recursos públicos para parcerias público-privadas (BRESSER PEREIRA, 1997). A centralização das decisões sobre o financiamento, a distribuição das verbas e as políticas focalizadas de alívio da pobreza organizam a reforma do Estado e da educação subordinando o país, cada vez mais, às exigências dos organismos internacionais. A parceria com os Estados e as diferentes frações burguesas nacionais, com fronteiras inteiramente diluídas pelo corporativismo, instaurou o discurso da qualidade na educação e do papel do professor na formação de um cidadão da “nova sociedade educativa” (RELATÓRIO *DELORS*, 1996), ou “sociedade do conhecimento” (BANCO MUNDIAL, 2003). Ganhou terreno no senso comum e no meio acadêmico, a perspectiva de que a escola deve ter uma “produtividade e um produto”, impulsionando a concepção de que a educação é uma mercadoria. Entendemos que esses agentes políticos procuram manter a hegemonia, disputando com a classe trabalhadora um projeto de escolarização com vistas a manter a dualidade estrutural do ensino, reproduzindo a força de trabalho (con)formada; subordinando o professor para que este, enquanto trabalhador coletivo disciplinado, possa mediar tal reprodução social das desigualdades.

### 3.1.3 Apontamentos sobre a formação em nível superior dos professores brasileiros

Influenciando diretamente na organização jurídico-institucional da educação brasileira (SHIROMA, 2004), alguns organismos internacionais atuaram de forma mais contundente na reforma da educação/formação de professores. Na hipótese de Maués (2004), a UNESCO, o BANCO MUNDIAL e a OCDE foram estas instituições. A autora tratou diretamente das políticas do Banco Mundial e do apoio da UNESCO e da OCDE às políticas de formação de professores. Desta sessão em diante e no capítulo seguinte, procuraremos demonstrar que o Brasil, apesar de não ser membro da OCDE, veio através do programa WEI, cumprindo deliberações dos organismos internacionais na área da educação/formação e trabalho docente. Nosso intuito é apontar o caráter mediador da UNESCO, quanto à assessoria técnica prestada pela OCDE e o Banco Mundial, para então, no capítulo seguinte, expormos com clareza como essa assessoria se transformou em cooperação técnica entre o Brasil e a OCDE – iniciada em 1998 com o programa WEI – para permitir a reprodução do capital na esfera da educação superior, lócus de formação do trabalhador docente.

Para a UNESCO – que se baseia, também, em trabalhos das estatísticas da OCDE<sup>76</sup> – a mundialização do capital, somada à internacionalização e à mercantilização foi uma estratégia que permitiu a implementação do ajuste estrutural na área da educação, observados no documento “Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber” (UNESCO, 2002):

“Assim, a mundialização exerceu um impacto considerável sobre a educação, principalmente através das reformas de caráter financeiro defendidas pelas instituições monetárias internacionais. Tais reformas propunham-se, antes de tudo, reduzir os gastos com o ensino público: nesta versão do ajuste estrutural, a expansão da educação e o ensino de melhor qualidade se inscrevem, portanto, no âmbito de um financiamento público, restrito nessa área. No novo ambiente mundial, é essencial que os responsáveis pelas políticas educativas tenham pleno conhecimento de que o Estado está realmente impossibilitado de aumentar o orçamento da educação e de que essa penúria representa uma preferência ideológica em favor do investimento privado no setor da educação; a maneira como o setor público desempenha seu pa-

---

<sup>76</sup> Apesar destes organismos conduzirem projetos conjuntos na área da educação e a UNESCO ter maior inserção no cenário mundial, a OCDE possui uma divisão própria responsável por elaborar os trabalhos na área da educação. Contudo, é preciso levar em conta que os organismos internacionais produzem documentações coletivas. O Programa WEI, inicialmente, era conduzido pela UNESCO, mas por volta do ano de 2002, a UNESCO desligou-se e a OCDE passou a orientar o WEI organizando o trabalho de coleta de dados e produção de estatísticas educacionais. No anexo desta dissertação há uma cópia com a organização da divisão de educação da OCDE.

pel na expansão e aprimoramento da educação repercute, de forma bastante diferenciada, na manutenção das tarefas educativas. Existe um argumento convincente para as reformas de caráter financeiro: em grande número de países, as duras realidades da economia fazem com que os Governos não tenham e não venham a ter os créditos necessários para oferecer a todas as crianças uma educação básica completa e de boa qualidade se, ao mesmo tempo, o segundo grau e o ensino superior forem amplamente subvencionados pelo setor público. *Os países com baixa renda, que conhecem um lento crescimento econômico, devem encontrar fundos privados para financiar o ensino superior se pretenderem dotar sua população ativa com as competências exigidas na economia mundial contemporânea.* (UNESCO, 2002, p.75-76, grifos nossos)

Observando outros documentos produzidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em parceria com a UNESCO e o BANCO MUNDIAL, identificamos algumas concepções e idéias sobre o papel da escola e do professor na “nova sociedade do conhecimento”, apontando o caráter que deve assumir o trabalho docente nos próximos anos. No ano de 2001, a OCDE e a UNESCO, lançaram o documento conjunto denominado “Professores para as escolas do amanhã” (*Docente para las escuelas del mañana*), contendo os indicadores mundiais de educação, tratando especificamente do caráter da força de trabalho docente para a formação dos futuros trabalhadores.

“Os anos 90 foram testemunhas de uma crescente demanda por aprendizagem em todo o mundo. [...] Na busca por políticas educativas efetivas, os governos estão prestando uma maior atenção às análises comparativas de políticas educacionais internacionais. [...] Como parte dos esforços, a OCDE nos últimos 13 anos tem desenvolvido e publicado um amplo material de *indicadores comparativos* [...] que tem resultado numa fonte importantíssima de conhecimento, que permite apoiar as políticas públicas dos sistemas educativos que procuram melhorar o acesso à educação, com a finalidade de fazer desta um a realidade para todos; a aprendizagem ao longo de toda a vida; para elevar a qualidade e a oportunidade de educação; assegurar o uso efetivo dos recursos; e lutar pela distribuição justa das oportunidades de aprendizagem. *Baseados no programa de indicadores da OCDE, onze países conjuntamente com a UNESCO e a OCDE, com o apoio do Banco Mundial iniciaram o Programa de Indicadores Mundiais da Educação em 1997. Estes países foram: Argentina, Brasil, Chile, China, Indonésia, Jordânia, Malásia, as Filipinas, a federação Russa e Tailândia.*” (OCDE, 2001, p.1, grifos nossos)

A participação do Brasil se deu através do programa WEI, realizado no Brasil através do INEP. O Banco Mundial se fez presente no documento dando o norte das orientações “reformistas” para a educação, enquanto a UNESCO junto à OCDE validavam estatísticas com as avaliações e dados “coletados” pelos países participantes. Essa prática começou no ano de 1996 quando a OCDE criou o programa CERI (MAUÉS, 2003) e definiu junto ao Banco Mundial e os industriais europeus os “parâmetros” para o aperfeiçoamento profissional e a formação contínua de professores para a educação básica. Entendemos que o problema está em apreendermos o sentido do trabalho em geral, e especificamente do

trabalho docente para o capital representado pelos organismos internacionais. Esta retórica do capital veio sendo construída sob o alicerce do discurso de profissionalização (SHIROMA, 2003) centrado na aprendizagem ao longo da vida. O objetivo seria formar professores capazes de se tornarem “empregáveis” no mercado de trabalho orientado pela atual “sociedade do conhecimento”<sup>77</sup>. Na ótica do BM, a idéia de aprendizagem ao longo de toda a vida está ligada à competitividade, empregabilidade, e o aumento da coesão social conforme formulação em conjunto com a OCDE, a UNESCO e outros organismos.

“Compreende somente a aprendizagem formal (a adquirida nas escolas e instituições de treinamento e universidades), não formal ( a capacitação realizada no próprio ambiente de trabalho) e informal (as habilidades aprendidas com a família e outras pessoas da comunidade). [...] A aprendizagem permanente é um fator essencial na preparação da força de trabalho para que esta possa competir na economia mundial. Além disso, é importante por outros motivos. Ao melhorar a capacidade das pessoas de se empenhar como membros de sua comunidade, a formação e a capacitação aumentam a coesão social, diminuem as taxas de criminalidade. Os países em desenvolvimento e aqueles com economias em transição correm risco de uma maior marginalização numa economia competitiva baseada no conhecimento, devido a que os seus sistemas de formação e capacitação não estão proporcionando aos estudantes as habilidades que na realidade necessitam. Para resolver este problema, é preciso que os responsáveis pelas políticas ponham em prática certas trocas fundamentais. Precisa-se substituir a aprendizagem memorizada baseada na informação e direcionada pelo professor, distribuída dentro de um sistema de educação formal e administrada por diretores, por um novo tipo de aprendizagem que se apóie na criação, aplicação, análise e síntese do conhecimento” (BANCO MUNDIAL, 2003, p.xviii)

Entendemos que a OCDE segue as orientações do Banco Mundial e procura disseminar, através das suas sugestões políticas, um pensamento único sobre a formação e o trabalho docente, a atuação do Estado e até da organização sindical. Na sessão seguinte, trataremos de discutir o papel do Estado, da burguesia nacional e dos organismos internacionais nessa nova sociabilidade (LIMA, 2007). Depois apresentaremos a análise de alguns documentos que comprovam a ação mediadora do Estado que passou a ser colaborador da OCDE, mascarando uma parceria que vem desde a década de 1990. O objetivo desta exposição é permitir uma leitura crítica do material a ser apresentado no

---

<sup>77</sup> A economia do conhecimento se apóia em quatro pilares (BANCO MUNDIAL, 2003, p.1) focaliza o espírito empresarial na educação; 2) o conhecimento como meio de formar e desenvolver habilidades de criação, competitividade e utilização do mesmo, consolidando uma “mudança cultural”; 3) infra-estrutura baseada na tecnologia da informação e comunicação; 4) formação de um sistema de inovação que permita às empresas, universidades e outras instituições recorrer ao crescente acervo de conhecimento mundial, assim como assimilá-lo e adaptá-lo às necessidades locais e criar novas tecnologias (idem, p.2).

capítulo IV, onde especificaremos algumas propostas da OCDE para a educação/formação e trabalho docente.

### 3.2 ESTADO, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A BURGUESIA NACIONAL

Neste trabalho partimos da premissa de que o Estado e a burguesia brasileira têm organizado estratégias de manutenção da ordem social existente, buscando meios de subsumir a classe trabalhadora e manter a hegemonia, criando, continuamente, formas de obter o consenso articulado às estratégias de coerção. Nossa premissa parte do ponto de que há uma ação da burguesia internacional através do Estado burguês e dos organismos internacionais, sujeitos políticos coletivos do capital, para a manutenção da ordem burguesa e ampliação das novas taxas de lucro. É a partir desse contexto que acreditamos que a educação foi transformada em serviço. Mas qual é a origem desta relação, deste pacto entre essas diversas esferas por onde atua o capital? Qual é a idéia que fundamenta essa ideologia política voltada para a dominação e manutenção de uma sociedade dividida em classes?

Para entender o projeto de nação que herdamos sob a forma de capitalismo dependente (FERNANDES, 1979), país Latino Americano ao qual vem sendo “imposto”<sup>78</sup> um dado projeto de “desenvolvimento” subordinado, é preciso situar o papel do Estado enquanto mediador da “manutenção da ordem” do capital sob o trabalho. Encontramos na obra de Florestan Fernandes conceitos como “capitalismo dependente” e “padrão compósito de hegemonia” que nos ajudaram a refletir sobre os fenômenos da aparente “subordinação” e “dependência” das elites nacionais em relação às estrangeiras, os quais abrigam na essência pactos que visam atender interesses políticos, econômicos e culturais que se conjugam. Recuperaremos idéias do que vem a ser um Estado burguês na ótica do trabalho, utilizando os estudos de Lenin (2007). Procuramos mostrar que a luta entre capital e trabalho, na América Latina, historicamente é “amortizada” por esta superestrutura na medida em que o Estado tende a organizar a “conciliação de classes”. O objetivo foi buscar compreender, numa análise inicial, as ações do Estado que aparentam estar revestidas por um discurso sobre a iminência do desen-

---

<sup>78</sup> A palavra “imposto” está com aspas para ressaltar que esta “imposição” se insere num contexto mais amplo porque a burguesia brasileira é parceira da burguesia internacional, assunto que será desdobrado, ao longo do texto, com o auxílio do conceito de *padrão compósito de hegemonia* elaborado por Florestan Fernandes (1979).

volvimento econômico do país estar atrelado ao desenvolvimento da democracia e da cidadania dos trabalhadores. Estes, por sua vez devem ser “formados” pela escola e a universidade para desempenhar a “cidadania produtiva” (CIAVATTA, 2006). Entendemos que na verdade o capital representado pelo Estado, pela burguesia e os organismos internacionais busca fazer das instituições de educação sistematizada esfera de “reprodução e produção” da hegemonia das classes dominantes, “naturalizando” a práxis política da democracia restrita (FERNANDES, 1981), utilizando estas como um aparelho privado de hegemonia (NEVES, 2005). Afirmamos que no projeto burguês, a escola pública e a universidade pública são instâncias mediadoras do que denominamos como (con)formação.

O projeto burguês busca mediar, através das instituições de ensino, uma disciplinação da força de trabalho (HARVEY, 2004) com uma formação propensa à desintelectualização e despolitização na ótica de Shiroma, Moraes e Evangelista (2003); e que no nosso entender é uma “repolitização” (NEVES, 2005) que organiza o processo de contra-revolução preventiva (FERNANDES, 1981), ao formar trabalhadores/cidadãos produtivos (CIAVATTA, 2006) para conformá-los à ordem burguesa. O objetivo da nova sociabilidade burguesa é reforçar a alienação<sup>79</sup> e “minimizar” os embates no âmbito da luta entre capital e trabalho, sociabilidade essa que é impulsionada pelo neoliberalismo da Terceira Via (LIMA, 2007).

Defendemos a idéia de que a elite nacional ou burguesia local procura manter a subordinação e a condição de país subdesenvolvido, alimentando-se da relação de dependência; a qual, segundo Florestan Fernandes (1981), não é somente econômica, mas também cultural e social. Sendo assim, a educação se constitui num setor estratégico que viabiliza a dominação cultural/social das massas.

“Os anos de 1990 e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto societário da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nessa nova etapa do capitalismo monopolista.

Em linhas gerais, tal projeto propõe realizar a inserção submissa do Brasil ao capitalismo internacional, a implementação de um padrão de desenvolvimento econômico voltado para fora, privilegiando a financeirização das atividades econômicas, o desenvolvimento de políticas que regulamentam o aumento da superexploração da força de trabalho, a transferência da ciência e da tecnologia produzidas pelos países de capitalismo avançado, implementação de um modelo de sociabilidade baseado em estratégias de estímulo à conciliação de classes e ao desmonte das formas de organização social que se pautam historicamente no combate à exploração e dominação burguesas.” (NEVES, 2006, p. 81-82)

---

<sup>79</sup>

Ver BOTTOMORE. Dicionário marxista. Jorge Zahar Editor, p.5, 1970

Esse projeto burguês ultrapassou a fronteira nacional e veio sendo “organizado e orientado”, prioritariamente, pelos organismos internacionais os quais, na década de 1990, criaram setores, secretarias ou divisões de educação para “monitorar a educação mundial” (SHIROMA, 2003), traçando estratégias de “mundialização da educação” (MELO, 2004) que ganharam impulso através da “radicalização do processo de mercantilização da educação” (LIMA, 2007).

Neste trabalho, especificaremos, prioritariamente, o Estado enquanto instância mediadora dos intentos burgueses, priorizando a aporte teórico de Limoeiro – Cardoso (2006) e Florestan Fernandes (1979, 1981), situando o que acreditamos ser uma “reorganização” ou “atualização” da condição de nação subjugada ao capitalismo dependente (FERNANDES, 1981). Procuraremos exemplificar o que Florestan Fernandes considera como “mentalidade colonial” da burguesia nacional, a partir do reforço dos laços de dependência, situando esse movimento diante dos fenômenos da “globalização” e internacionalização do capital<sup>80</sup> afetando a educação. Buscaremos demonstrar que as diversas frações burguesas, se compõem e recompõem, em pactos de dominação de modo autocrático; fenômeno este, denominado por Fernandes como padrão compósito de hegemonia burguesa (LIMA, 2006, p.2). Nosso recorte temporal será limitado a partir da segunda metade dos anos de 1990, quando as reformas do governo de FHC desencadearam reformas na educação (orientadas pelos organismos internacionais) levadas à diante pelo governo Lula da Silva através de políticas sociais focalizadas, abrindo espaço, também, para a “iniciativa privada e as chamadas organizações públicas não-estatais” (NEVES, 2006, p.83-84).

A diminuição do Estado na área social iniciada com FHC, continuada por Lula, foi responsável por concentrar ações mínimas para dar “subsídio à educação básica, a previdência social básica, a compra de serviços de saúde e ao controle do meio ambiente” (idem, p.84) e abrir espaço máximo para a intervenção do capital financeiro oriundo de organismos internacionais tal como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), objeto de estudo desta pesquisa. Por tal motivo, utilizamos, como referência, documentos da OCDE que contém orientações e análises sobre a práxis política do governo Lula, para, a partir de então especificar algumas conclusões sobre a relação entre o padrão compósito de hegemonia burguesa e a educação.

---

<sup>80</sup>

A noção de “globalização” e o conceito de internacionalização foram tratados no capítulo III.

### 3.2.1 Capitalismo dependente e classes sociais: Quem se beneficia com a subordinação?

Para Florestan Fernandes (1979) a expansão do capitalismo monopolista criou, na América Latina, o capitalismo dependente, fazendo com que as relações sociais passassem a conjugar uma dominação externa com outra interna, viabilizando pactos de entre diferentes frações burguesas de modo a manter o trabalho e a massa popular subsumidos. A dominação, na América Latina, segundo Fernandes (1981), se deu a partir da independência dos Estados-Nações, estabelecendo um tipo moderno de colonialismo organizado e sistemático baseado no padrão de dominação externa, onde as organizações existentes (aristocráticas, oligárquicas e plutárquicas<sup>81</sup>) permitiram que as elites dominantes concentrassem a riqueza, o poder e o prestígio social e, paralelamente, mantivessem e acirrassem a condição de miséria e exclusão política da população. Entendemos que tal fenômeno da organização do padrão compósito de hegemonia se perpetua no século XXI e pode ser identificado na relação política entre Estado, burguesia e organismos internacionais que organizam a política educacional.

Fernandes (1981) afirmou que a dominação externa foi construída, historicamente, em quatro fases. A primeira diz respeito à “expansão da civilização ocidental” e coincide com a descoberta da América Latina. É caracterizada pela agitação política contra a Coroa na medida em que tanto a burguesia quanto a população buscavam o desenvolvimento da economia doméstica e a obtenção de espaço político. Externamente, vivenciou-se, à época, a disputa pelas colônias latino americanas, por um lado, e por outro, uma crise hegemônica com as mudanças pós-Revolução Francesa no séc. XVIII. A segunda fase foi resultante da desagregação do antigo sistema colonial, que repercutiu até o fim das últimas quatro décadas do século XIX. A terceira fase de dominação, que se estendeu até a Segunda Guerra Mundial, foi o “neocolonialismo” (FERNANDES, 1973), caracterizado pela expansão da economia mundial com a Revolução Industrial que viabilizou o fortalecimento do mercado interno, ao mesmo tempo, fortaleceu a acumulação de capital nos países europeus. Os mercados internos, latino americanos, se abriram, e as influências externas, econômicas e culturais, foram mediadas pela aquisição/consumo de bens materiais e simbólicos (culturais). Foi nesse ínterim que a

---

<sup>81</sup> A Aristocracia é: “1) Tipo de organização social e política em que o governo é monopolizado por um número reduzido de pessoas privilegiadas não raro por herança” (FERREIRA, 1986, p.164). A Oligarquia é “1) governo de poucas pessoas, pertencentes ao mesmo partido, classe ou família. 2) Fig. Preponderância de uma facção ou dum grupo na direção dos negócios públicos” (idem, p.1221). A Plutarquia é: “3) dominação da classe capitalista, detentora dos meios de produção, circulação e distribuição de riquezas, sobre a massa proletária, mediante um sistema político-jurídico que assegura àquela classe o controle social e econômico”(idem, p.1349).



dominação externa configura-se totalmente sobre a forma imperialista que é o capitalismo dependente. Essa interdependência entre as economias interna e externa serviu de subterfúgio para justificar mudanças ideológicas da burguesia dependente que se alimentou da exploração do subdesenvolvimento e do trabalho, sendo incapaz de liderar uma revolução industrial modificando o quadro de inserção subordinada na economia mundial, preservando-se, assim, a estrutura arcaica da relação exportação-importação.

A quarta fase de dominação externa foi delimitada pela emergência do capitalismo monopolista que se caracterizou pela expansão das grandes empresas corporativas e a estratégia de superação da crise do capital com a ampliação do mercado de bens e serviços. Florestan destacou três pontos relevantes dessa fase. O primeiro se refere às condições da dominação externa com a conjugação de forças Japão/países europeus, sob a hegemonia dos EUA. Essa fase pode ser caracterizada pelo conceito de “Imperialismo Total”, na medida em que a dominação foi organizada a partir de dentro dos países dependentes em todas as dimensões. A imposição do mercado externo, através do avanço tecnológico e científico dos países centrais, e da dependência destes mediou um transplante maciço de tecnologia, relegando aos setores produtivos de tecnologia de ponta uma condição de dependência e/ou subordinação. O segundo ponto relevante foi o fato de que havia, segundo Fernandes, uma falta de requisitos básicos para obtenção de crescimento econômico, cultural e social autônomos diante das mudanças implementadas nos países dependentes por conta das demandas da acumulação flexível e as novas formas de financeirização<sup>82</sup> que o capital assumiu, principalmente após 1970 com os processos de “globalização” e internacionalização do capital. O terceiro ponto diz respeito diretamente à hegemonia estaduniense conjugada com os países centrais da Europa. O imperialismo seria o atestado que mostraria que os países dependentes “não têm condições estruturais e dinâmicas para sobrepular nacionalmente o subdesenvolvimento e suas conseqüências” (FERNANDES, 1973, p.19). Esse subterfúgio auxiliou a burguesia e as elites nacionais a defenderem seus interesses particulares não só pela ditadura militar que perdurou até a década de 80 e após, nos anos 90 caracterizados pelo neoliberalismo tardio, o qual, de certa forma, impulsionou a burguesia a delinear, para a classe trabalhadora, algumas formas de “oposição consentida” (idem), de modo a resolver os conflitos internos e manter a ordem, afastando a ameaça de perda do controle das instâncias no poder.

---

<sup>82</sup> A financeirização será um tema abordado mais adiante quando tratarmos da globalização.

Desde 1970, quando a crise do capital eclodiu no processo de globalização, o capital assumiu novas formas de organização, utilizando estratégias de descentralização e desterritorialização para assim, incorporar gradualmente, todas as formas de capital, fossem elas de origem industrial, financeira<sup>83</sup> ou comercial (BOITO JÚNIOR, 1999). O termo globalização é de origem francesa e segundo Chesnais (2005) pode ser definido como a capacidade estratégica de um grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou produção de serviços, em adotar por conta própria, livre da regulação do Estado, uma conduta global, principalmente na esfera financeira. Esta é uma forma de integração de mercados financeiros com a estratégia de abertura dos mercados nacionais via liberalização de capital, desregulamentação de setores estratégicos da economia e desregulamentação fiscal. Concluímos que a internacionalização do capital funciona, também, como uma política mediadora da práxis burguesa de manutenção da hegemonia através da ‘conciliação entre classes’ para garantir a expansão do mercado e a manutenção das taxas de lucro.

O investimento internacional através do comércio exterior, como o intercâmbio e produção de bens e serviços, dentre eles a educação superior<sup>84</sup>, garante ao capital uma reprodução pela área social (SILVA JÚNIOR, 2002), movimentando um verdadeiro “comércio” internacional. No que se refere ao setor de serviços, Chesnais (2005) diz que a previdência privada foi a área mais visada pelo capital financeiro desde a década de 1970, tornando-se um

---

<sup>83</sup> Para Boito Júnior, o capital financeiro possui uma característica peculiar que se exacerba com o processo de globalização. Por não precisar se multiplicar através de um processo produtivo- leia-se processo de produção da mais-valia envolvendo a exploração da força de trabalho-, consegue obter grande autonomia ‘ganhando’ em todas as transações porque seu lucro advém do capital industrial e da absorção da mais-valia originária do capital comercial (na esfera da troca/mercado) e do capital bancário, na medida em que recebe dinheiro, empresta dinheiro e recebe, novamente, dinheiro com valor acrescido através da cobrança de juros (D-D-D’). O capital financeiro é hegemônico porque pode determinar os investimentos a serem feitos pelo capital industrial: ele empresta, controla e cobra as formas de investimento em todas as esferas, a nosso ver, incluindo as aplicações bancárias e comerciais. É importante atentarmos para o fato de que os organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)- segundo estudos de François Chesnais (2005, p.7-67) sobre as raízes da finança mundializada-, agregam, prioritariamente, capital de origem industrial e financeira, avaliando, entre países membros e não membros, colaboradores como o Brasil, os riscos e as possibilidades de investimento, organizando um mercado financeiro paralelo que envolve investimentos, sobretudo, na área da educação e da saúde, onde a estratégia é, através da governança corporativa, a fusão de interesses entre a alta finança e a indústria, ganhe respaldo do Estado via utilização do fundo público tanto como lócus de investimento quanto de empréstimo para empresas. Para o referido autor, assim como para Boito Júnior, o capital financeiro “é a etapa mais avançada do capitalismo porque nela a capacidade de mobilização dos capitais se transforma em uma força de supressão das barreiras tecnológicas e de mercado, nascidas do próprio processo de concentração” (CHESNAIS, 2005, p.7-8). Entendemos que a expansão do capital financeiro acelerou o processo de desnacionalização da economia (idem, p.15) a partir dos anos de 1970, e viabilizou a reprodução deste na área social.

<sup>84</sup> Para maiores aprofundamentos ver Siqueira (2005).

*mercado aberto* mediante o ‘*perdão da dívida pública*’<sup>85</sup> e, nesse ‘pacote’, a educação, na nossa hipótese, foi incorporada como meio de aliviar os gastos do Estado<sup>86</sup>.

A “globalização” trouxe a maximização da política neoliberal cujo caráter ideológico-discursivo é reafirmar a “falência do Estado”, prioritariamente na área social (saúde, educação, transporte), e seu objetivo foi “atender os interesses do capital financeiro, o que é feito graças ao arrocho das verbas sociais” (BOITO JÚNIOR, 1999, p.78). Entendemos que a estratégia do capital com o “perdão da dívida pública” em troca de investimento em educação básica é uma forma de pavimentar a expansão do capital financeiro na área social (LIMA, 2007) dos países mais pobres<sup>87</sup>.

O Estado, segundo Limoeiro-Cardoso (2006), no sistema capitalista pós anos 70, passou a organizar tempos e espaços internos e externos de modo a permitir a perda da soberania, ou seja, ampliou o leque de “reformas” (contra-reformas) aprofundando cada vez mais a desregulamentação da legislação a favor do capital, minimizando sua atuação na área social e fomentando a “assistência” via fundo público ao empresariado. Internamente, a burguesia pressionou o governo a definir e aplicar políticas que tornassem a legislação flexível para intervenção do capital estrangeiro. Externamente, o Estado procurou não interferir para além dos limites nacionais, subordinando-se ao mesmo mercado coordenado pelo capital financeiro e o Imperialismo<sup>88</sup>. A concentração das ações se dá internamente em termos de segurança e manutenção da ordem pública<sup>89</sup>.

---

<sup>85</sup> A questão do uso do fundo público, face à insuficiência do lucro do capital em suas crises cíclicas, merece um estudo aprofundado sobre como este fundo compõe um antivalor. Como neste trabalho não há espaço para tanto por conta da restrição do tema e a insuficiência de respaldo teórico, procuraremos aprofundar o estudo numa outra oportunidade. Indicamos a leitura de OLIVEIRA, Chico. Os direitos do antivalor: a economia da hegemonia imperfeita. Petrópolis, 1998.

<sup>86</sup> Para comprovar essa afirmação trataremos de comparar, última sessão deste trabalho, o documento da UNESCO, produzido por Célio da Cunha e Marcelo Souto para a II Reunião do Comitê Social da Conversão da Dívida Pública Por Educação, apresentado em Brasília no dia 18 de agosto de 2005, com as orientações da OCDE, as quais também são utilizadas como referência no documento da UNESCO produzido pelos referidos autores.

<sup>87</sup> Para o Brasil, segundo o relatório da UNESCO apresentado por Cunha e Souto (2005), o acordo de perdão da dívida pública por investimento em educação básica também é uma proposta para o Brasil.

<sup>88</sup> O conceito de Imperialismo é oriundo do teórico marxista Lenin e foi tratado em sessões anteriores no capítulo I. O Imperialismo aqui observado diz respeito ao domínio que os EUA assumiu desde a década de 1980, sobre os países periféricos ou de Terceiro Mundo e sobre os países centrais, enquanto centro articulador das ações do capital financeiro. Entendendo que, com o pós-segunda guerra, os EUA se fortaleceram, ao construir, a partir do Acordo de *Bretton Woods*, um regime de acumulação financeira onde as relações sistêmicas capitalistas passaram a ser dominadas pela acumulação de capital via crédito bancário negativo (poupança de juros mediada por empréstimos), prioritariamente através dos organismos internacionais Banco Mundial, FMI e Banco Interamericano de Desenvolvimento. O cenário de crise criado pela dívida externa, pela crise do *Welfare State* (ou estado de bem estar, ou keynesianismo) e os empréstimos realizados

Por conta do processo de “globalização”, manter a ordem pública passou a ser um encargo “imposto” às Forças Armadas na América Latina, onde a violência urbana e o empobrecimento extremo da população, decorrentes da política de retração do Estado nas questões sociais, viraram, ironicamente, a ‘verdadeira questão de segurança nacional’. Segundo Gaio (2000, p.59)- autor que trata da nova geopolítica imposta pela globalização-, o conceito de soberania nacional foi flexibilizado para “domar o poder militar e promover o profissionalismo militar”. Segundo o referido autor, a hegemonia norte-americana no Terceiro Mundo precisa ser analisada dentro do movimento contraditório da burguesia nacional e a resistência dos militares, os quais vivenciam um processo de retaliação por parte do capital, assolados não só pela flexibilização do trabalho, mas também pelo crescente processo de precarização. Gaio (2000) afirmou que os militares brasileiros criticaram duramente a morosidade de certos setores do governo, por entenderem que as elites brasileiras aproveitaram esta condição de subordinação para “imputar aos civis uma alienação, um alheamento em defesa dos interesses nacionais, particularmente à classe média, que estaria resignada e, tragicamente, completamente adaptada ao consumismo e aos seus interesses particulares. Exemplo específico sobre a relação entre o capitalismo dependente e o fenômeno do padrão compósito de hegemonia na virada do século XXI está no texto abaixo:

---

pelos EUA e os Tigres Asiáticos aos países em “desenvolvimento ou subdesenvolvimento”, e a venda de moeda forte, que explodiu na forma de empréstimos sem limites ao setor produtivo, permitiu que os EUA dominasse hegemonicamente o processo de mundialização do capital, ou seja, de globalização através do fomento à internacionalização do capital. Ou seja, do investimento internacional via comércio exterior, geralmente no intercâmbio e produção de bens e serviços (CHESNAIS, 2005, p.17-18)

<sup>89</sup> Entendemos que o Imperialismo norte-americano se perpetuou pelo processo de globalização, e através deste a “segurança nacional” e o papel do Estado e o problema das instituições militares ficou velado. Segundo André Moysés Gaio (2000, p.50-59), a globalização econômica e cultural, foi um processo necessário, engendrado pelos EUA com apoio dos países centrais, para destruir as instituições militares da América Latina, sob forte comando dos organismos internacionais e dos EUA, que procuram, através dos aparelhos privados de hegemonia tais como a mídia, criar consenso sobre as “novas funções militares com o fim do socialismo”. O Exército Nacional passou a ter por tarefa “combater o tráfico de drogas e a manter a estabilidade política das democracias” (idem, p.58). Desde 2000 que o governo norte-americano vem procurando organizar o que o autor definiu como “única força interamericana”, sob o comando dos EUA, inclusive com barreiras de aquisição/produção de ciência e tecnologia militar para auto-defesa. O objetivo, segundo o referido autor, na nova geopolítica, é destruir a soberania nacional e para isso, seria preciso organizar formas de destruir, desarticulando, as Forças Armadas do Brasil (idem, p.58-59). Concluímos que a educação, a escola, as universidades etc enquanto aparelhos privados de hegemonia vêm reforçando esse processo, reproduzindo a ideologia estaduniense na medida em que se subordina aos organismos internacionais.

“Um estado com mentalidade colonial, onde *as elites se distanciam dos objetivos nacionais e desprezam as aspirações do povo*, tem como objetivo econômico principal a transmigração acelerada das suas matérias-primas, operação essa francamente favorável à concentração de renda em poucas mãos. Assim procedendo, estes estados abdicam do direito ao progresso e condenam seus cidadãos à miséria. Pois bem, o Brasil [...] Insere-se no rol dos Estados com a mentalidade com a *mentalidade colonial que ainda dão guarida às teses neoliberais* [...] advogando a abertura do subsolo pátrio a qualquer aventureiro de fora.” (ALMIRANTE GAMA E SILVA, 1993, apud GAIO, 2000, p.56, *grifos nossos*)

O referido autor continuou destacando outro artigo que denuncia mais que a morosidade e a subserviência voluntária das elites nacionais à hegemonia norte-americana e ao capital, trazendo outro fragmento de um artigo escrito por militares:

“Todas as empresas internacionais estão, invariavelmente, a serviço de seu país-sede e, por este motivo, jamais servirão aos interesses brasileiros, pois estarão ligadas ao grande capital internacional através do Banco Mundial, do FMI, G-7, que emitem as recomendações a serem cumpridas.” (GENERAL LEMOS & AMARAL, apud GAIO, 2000, p.57)

Foi nesse cenário que a “reforma” do Estado nos anos 90 –uma contra-reforma para Lima (2007) –abriu portas para as privatizações de setores estratégicos da economia. Acreditamos que é possível afirmar que a “globalização” em sua essência tem a ver com a ‘quebra’ da capacidade de resistência econômica e cultural dos países periféricos à hegemonia dos países centrais sob o comando dos EUA. Ficam postas questões que a nosso ver podem ser respondidas pela ótica do pensador marxista Florestan Fernandes. Qual a origem desta “mentalidade colonial” (ou padrão compósito de hegemonia) das elites brasileiras a qual se referiram os militares? No tocante às relações sociais de produção, qual a condição histórica do Brasil enquanto país capitalista? Por fim, foi possível formular outra questão, a qual este trabalho tentará responder em que medida os organismos internacionais na educação, especialmente a intervenção da OCDE, e a subserviência do governo Lula a esta intervenção, não está aprofundando a heteronomia cultural e a inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial?

### 3.3 CAPITALISMO DEPENDENTE E CLASSES SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA: A FORMAÇÃO DA “MENTALIDADE COLONIAL” DA ELITE NACIONAL E DEFESA DA AUTOCRACIA BURGUESA

Acreditamos que o conceito de capitalismo dependente nos ajuda a avaliar as problemáticas das relações sociais instauradas por esta condição, na medida em que o padrão de dependência cultural, social e econômica da América Latina em relação aos países centrais media uma espécie de consenso / convencimento que não permite que a classe trabalhadora se oponha e articule contra a hegemonia burguesa e o Imperialismo. O conceito de capitalismo dependente, desenvolvido por Florestan Fernandes em meados da década de 70, refere-se à fase do capitalismo monopolista, sendo definido pelo autor como:

“[...] uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, ao nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, ao nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, ao nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas.” (FERNANDES, 1968, p.36-37, apud LIMOEIRO-CARDOSO, 2006, p.34)

Utilizar o conceito de capitalismo dependente, para Florestan Fernandes (1995, p.143, apud LIMOEIRO-CARDOSO, 2006, p.34), viabiliza “produzir um ‘desmascaramento simultâneo’ da dominação imperialista e das burguesias nacionais.” Outro termo importante que facilita o entendimento sobre a ação da burguesia brasileira é o de “cegueira nacional”, elaborado também por Fernandes para especificar o controle e estímulo da burguesia internacional sobre a local, afirmando que no plano nacional estas primam pela “subserviência, baseada em fins econômicos” (1979, p.12), da burguesia nacional. Para Limoeiro-Cardoso, o pacto de dominação entre a burguesia local e a estrangeira baseia-se numa “necessidade de partilha entre as burguesias parceiras, as burguesias locais criam expropriação e exploração excedentes” (2006, p.35), mas abrem campos de exploração para o capital estrangeiro. Entendemos que, a partir dessa formulação, o termo cegueira nacional pode ser aplicado, à ação de sub-

serviência e comodismo da burguesia nacional na atualidade<sup>90</sup>. Limoiro-Cardoso (2006) reafirmou que não há relação de hegemonia ou dependência na classe dominante, mas:

“Trata-se de *relações de dominação que se conjugam*: dominação externa e dominação interna. A dominação externa é realizada *por meio da dominação interna*, e esta se exerce não sobre um setor ou ma fração da burguesia, mas sobre o trabalho e a massa da população. Há, portanto, um padrão de acumulação de capital que é típico da relação de parceria desigual das burguesias envolvidas, que Florestan designa como “sobreapropriação repartida do excedente econômico” (Fernandes, 1973:57) [...] O capitalismo dependente é uma forma de expansão ‘normal’ do capitalismo monopolista.” (LIMOEIRO-CARDOSO, 2006, p.35)

Nessa relação de dominação conjugada, na esfera econômica são associadas as mais variadas formas de capital financeiro, nacional e estrangeiro, que tomam forma vultuosa na atualidade; a nosso ver, não só através das grandes corporações, mas sobretudo através dos organismos internacionais que também as representam, que conseguem se articular com as mais variadas formas de capital e governo, organizando uma dominação total, apontada por Florestan Fernandes como Imperialismo total: a dominação econômica, sociocultural e política inerente ao imperialismo, capaz de operar a expropriação e a exploração a partir de dentro dos países neocoloniais e dependentes. Para o referido autor, a burguesia local era autocrática, defendendo uma democracia restrita, de modo a garantir que toda e qualquer transformação realizada em benefício de uma minoria privilegiada, atendendo, também, aos interesses estrangeiros. Ou seja, nas palavras de Limoiro-Cardoso (2006, p.36), “a autocracia é uma característica permanente da forma de dominação que as burguesias dependentes adotam, não é uma exceção.” Para Florestan, a burguesia nacional perdeu a oportunidade histórica de se tornar agente de transformação aceitando a incorporação subordinada dos seus mercados e sistemas econômicos na economia mundial, ou seja, de realizar uma revolução nacional ‘democrática’, ou “revolução burguesa” nos moldes clássicos.

“As burguesias de hoje por vezes imitam os grandes proprietários rurais do século XIX. Apegam-se ao subterfúgio do desenvolvimentismo como aqueles que apelaram para o liberalismo: para disfarçar uma posição heteronômica e secundária. O desenvolvimentismo encobre, assim, a submissão a influências externas, que se supõe incontornáveis e imbatíveis.” (FERNANDES, 1968, p.101, apud LIMOEIRO-CARDOSO, 2006, p. 36)

---

<sup>90</sup> Referimo-nos especificamente em relação ao “colonialismo educacional”, ou seja, a manutenção do padrão dependente de educação superior (FERNANDES, 1975, p.80, apud LIMA, 2006, p.9) e por que não, diríamos, da política educacional inclusiva imposta pelos organismos internacionais.

Para Florestan a ‘debilidade’ da burguesia nacional, sua subserviência à dominação externa foi um elemento complexo em termos de análise porque, na sua concepção, esta era vulnerável apenas às ameaças que envolviam: outras classes, frações da sua própria classe e à subserviência ao capital estrangeiro. Portanto, a cegueira nacional advinha do medo da ruptura total diante dessa correlação de forças políticas, impedindo assim que esta vislumbrasse a possibilidade de uma revolução por dentro da ordem ou contra a ordem da dominação externa; fazendo da subordinação e do estado de subdesenvolvimento econômico uma “posição cômoda e privilegiada” e, da manutenção do padrão compósito, uma estratégia burguesa de sobrevivência política diante da classe trabalhadora e a pobreza extrema.

Acreditamos que o ‘comodismo’ das elites locais era intencional, estas utilizaram como subterfúgio de “aceitação” de uma suposta “imposição” do desenvolvimento econômico “desigual e combinado”, onde a relação entre países, na economia mundial é projetada para ser hierárquica; pré-determinada pelos países “desenvolvidos” ou centrais quanto às formas de exploração e manutenção da divisão internacional do trabalho. Esse quadro se repetiu na virada do século XXI, onde o Brasil continuou a manter sua inserção subordinada na economia mundial, “modernizando” as relações arcaicas burguesas que visam à concentração de riqueza, o prestígio social e o poder político.

Entendemos que o fato de não a ver revolução burguesa na América Latina não mudou a condição da existência das classes sociais e a subordinação da classe trabalhadora. O que tornou o processo diferente foi a forma como o capitalismo se apropriou desta relação. Primeiro pela ditadura, depois pelo populismo e, na atualidade, pela política voltada para uma nova reformulação do projeto social burguês: o neoliberalismo da Terceira Via<sup>91</sup>, ou nova esquerda ou, ainda, a nova social-democracia. Portanto, não houve uma “desintegração” da sociedade de classes, o fim do capitalismo; houve, sim, formas de “revolução dentro da ordem” como, por exemplo, a mobilização da sociedade civil nos anos 80. A “revolução dentro da ordem” (FLORESTAN, 1981), para a classe trabalhadora significou um conjunto de alterações políticas, econômicas e sociais que contribuíram para a possibilidade objetiva e subjetiva de ofertar “ganhos” para a classe trabalhadora melhorando por um tempo as condições de vida. Para o capital, a “revolução dentro da ordem” é a capacidade que este tem de realizar, através da ação da burguesia e do Estado, ações que mantenham o projeto burguês e a demo-

---

<sup>91</sup> O neoliberalismo da Terceira Via foi tratado no capítulo II.



cracia restrita em andamento. Ou seja, é a capacidade do capital manter o padrão compósito de hegemonia (FERNANDES, 1979).

### 3.3.1 O estado seu caráter mediador da “democracia restrita” ou democracia para manutenção do padrão compósito de hegemonia

Nesta sessão objetivamos entender a relação entre a hegemonia burguesa e a educação, partindo do pressuposto de que o Estado tem um papel determinante como mediador da subordinação da educação aos interesses do capital e isso, na atualidade, vem se manifestando, enquanto fenômeno, nos discursos dos organismos internacionais, da mídia, da escola e até do próprio Estado, na demanda por formação humana voltada para a cidadania e a democracia. Mas qual o sentido de formação humana, democrática e cidadã, que é imputada pelo capital à classe trabalhadora? Entendemos que a noção de “cidadania”, na ótica burguesa, vem se manifestando enquanto fenômeno que esconde, através das novas formas de organização da sociedade civil, a transformação intensa da escola e das universidades em espaços de “educação para o consenso” e o Estado vem sendo a instância que “organiza” a escola, a partir de dentro, para isso, além de mobilizar a Sociedade Civil para reivindicar essa demanda. Mas o que vem a ser um processo hegemônico?

A hegemonia, segundo Fernandes e Ianni (1976) está calcada em dois aspectos fundamentais. Primeiro, num domínio conceitual que possui duplo aspecto: a sociedade civil como área de consentimento da política e o Estado (sociedade política) enquanto instrumento de coerção. Segundo, na liderança política e social, que implica na idéia de consentimento. Para Fernandes e Ianni uma classe não se sobrepõe a outra só pela força, precisa exercer interesses corporativos com alianças, lideradas moral e intelectualmente, e/ou fazer concessões dentro de certos limites no seu bloco histórico. Ou seja, para que haja relação hegemônica, não basta uma classe no poder, é preciso a ver consentimento passivo e ativo, uma vontade comum em torno da qual, vários grupos sociais irão se unir. Qualquer ideologia que se torne hegemônica sendo veiculada por esta ou aquela classe social propicia uma visão de mundo mais coerente e sistemática que não influencia somente a massa, mas acaba servindo como princípio organizativo, também, das instituições sociais. Portanto, a hegemonia por si só é um conceito que traduz um terreno de luta entre classes e possui uma função pedagógica. Nesse

sentido, Neves (2005) tratará da existência, dos anos de 1980 em diante, da ascensão de uma “Nova Pedagogia da Hegemonia”, entendendo esta como uma estratégia do capital, logo, da burguesia, para obtenção de consenso intra e entre classes sociais antagônicas. A nosso ver, nesse processo estão inclusos pactos de dominação que diluem as fronteiras entre a burguesia nacional e a internacional de modo a organizar políticas econômicas que mantenham as taxas de lucro a abram novos mercados; papel que cabe ao Estado realizar ao mesmo tempo em que mantém a ordem em meio à sociedade civil que pode se opor a esta prática.

Marx e Engels (1998), opondo o Estado à sociedade civil, ao pensar as relações sociais de produção, afirmaram que a superestrutura (Estado) é formada pela sociedade política - o judiciário, o executivo e o legislativo nos dias atuais- com uma característica intrínseca: a subserviência aos interesses burgueses. Para os referidos autores, segundo a interpretação de Lênin (2007, p.29-35), o Estado também é um instrumento de exploração da classe oprimida. Instrumento legitimado pelo sufrágio universal que, para Engels, era instrumento de dominação –segundo Lenin-, meio pelo qual a social-democracia elegia seus pequenos burgueses para manter o poder. Por sua vez, estes traçavam as formas de subserviência da classe trabalhadora. Para Florestan Fernandes (1979) a subserviência aos interesses burgueses poderia vir a se dar de duas formas: ou pela coerção militar construindo estratégias de contra-revolução à quente utilizando a superestrutura; ou pela estrutura, onde a contra-revolução se daria à frio via persuasão e convencimento das massas sobre uma ‘naturalização’ das relações sociais vigentes, a nosso ver, por uma formação humana conformadora. Entendemos que eleição de representantes ‘do povo’ sempre esteve inserida nesse conjunto de relações historicamente determinadas, onde a democracia foi e é uma “noção”, uma construção ideológica que media o consenso e o convencimento das massas trabalhadoras. Segundo Ciavatta, a ‘noção’ de democracia envolve três idéias básicas:

“Primeiro, quaisquer que sejam os valores norteados de uma sociedade e as formas de governo assumidas por sua organização política, elas tem por outra base uma sociedade concreta. Segundo, as estruturas de legitimação de uma sociedade, o pensamento político, as formas ideológicas, com que se apresentam as formas de governo, são sempre mais aparentes que as condições de base (as relações sociais de produção) em que se fundamentam ou que lhes dão origem. Terceiro, a forma de organização política mais avançada que conhecemos a democracia, é a forma mais frágil, exatamente que supõe a expressão das condições concretas, contraditórias da vida social, dos interesses dos grupos e classes sociais. Quarto, a democracia não é um conceito de igualdade universal (como faz crer a doutrina política neoliberal),

mas de desigualdade real que é administrada segundo parâmetros que podem ser mais ou menos igualitários”. (2002, p.91)

Essa política de direitos ‘mais ou menos igualitários’, a nosso ver pode ser analisada a partir do debate sobre as bases do liberalismo, do neoliberalismo e do neoliberalismo da Terceira Via. A referida autora afirmou, ainda, que a noção de democracia na ótica do capital é envolvida pelo liberalismo da seguinte forma:

“O liberalismo se apresenta como doutrina explícita do *laissez-faire* clássico, dos princípios do individualismo e da economia de mercado. O autoritarismo não está presente como doutrina construída, mas como forma de organização e atuação do poder nas suas diferentes instâncias político-administrativas. Está presente, também, contraditoriamente, na defesa da ordem e de medidas autoritárias em nome de objetivos próprios à doutrina liberal como é o caso da democracia, dos ideais de liberdade”. (2002, p.92)

Segundo Melo (2004), as características principais do liberalismo smithiano ainda são fundamentais para o liberalismo que ainda se perpetua no século XXI, apesar das mudanças de enfoques analíticos e discussões teóricas produzidas pelas mudanças históricas. Alguns traços foram preservados, através do neoliberalismo, enquanto sistema político que vigorou a partir da segunda metade do século XX. Sobre essa passagem da ideologia liberal para a neoliberal, consideramos que o uso das idéias de “democracia” e “cidadania” foram remodeladas e, utilizadas para manutenção da ordem vigente do capital sobre o trabalho na busca do consenso. Essa busca pelo consenso fez da escola um aparelho privado de hegemonia (NEVES, 2005) que, na ótica da classe dominante, pode disseminar um determinado projeto que visa mundializar a educação permitindo a reprodução tanto do capital quanto da ideologia burguesa (MELO, 2004). Entendemos que educar para a cidadania produtiva (CIAVATTA, 2006), principalmente educar professores para mediar tal processo, na práxis política do Estado, da burguesia e dos organismos internacionais tem por objetivo:

“Sob a hegemonia burguesa, formar intelectuais orgânicos em sentido amplo e em sentido estrito segundo idéias e práticas da classe dominante e dirigente, a escola torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e veiculação de uma pedagogia contra-hegemonia [...] Os intelectuais orgânicos do proletariado, via escola sob direção burguesa, realizam a ultrapassagem da técnica-trabalho à ciência –técnica, mas não conseguem construir uma con-

cepção humanística da histórica, sem a qual permanecem especialistas e não se tornam dirigentes de sua classe.” (NEVES & SANT’ANNA, 2005, p.29)

Segundo Neves e Sant’Anna (2005), sendo o Estado<sup>92</sup> capitalista um Estado de classes, este tende a organizar a escola e todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante, mas contraditoriamente, dependendo da difusão do que os referidos autores denominam como *pedagogia da contra-hegemonia* em meio à sociedade civil, abre brechas para que a mesma escola, e os que atuam nesta, sejam influenciados por outros projetos pedagógicos que podem denunciar as relações capitalistas de produção e a verborragia da práxis política burguesa que visa dar um tom “humanista” às ações do capital/burguesia quanto à exploração e dominação sofridas ao longo da história. Nesse caso, os docentes, formadores de “cidadãos” (emancipados ou produtivos), podem se tornar intelectuais orgânicos a favor deste ou daquele determinado projeto, dependendo do seu grau de imersão no processo de alienação (MARX, 1984). Entendemos que esta é a “mentalidade colonial” a qual se referiram os militares na sessão 3.3 deste capítulo. Essa mentalidade arcaica pode ser interpretada teoricamente como uma relação histórica que envolve determinadas práxis políticas entre a burguesia local e a estrangeira.

Para Florestan Fernandes (1981), a integração do Brasil na economia mundial mantém uma relação histórica entre a conservação do arcaico e do moderno, relação esta que alimenta o capitalismo dependente. Esta “arcaicidade” é apresentada pela histórica subordinação nacional ao Imperialismo dos países centrais quanto à educação voltada para a manutenção da divisão internacional do trabalho, divisão pré-determinada e, portanto, programada para manter o subdesenvolvimento e a dependência. Portanto, conclui-se que a burguesia necessita criar estratégias contra-revolucionárias para manter-se no poder e contornar as crises do capi-

---

<sup>92</sup> Entre os primeiros pensadores liberais, o papel do Estado burguês deveria ser realizado pelo terror e pela coerção, na ótica de Hobbes. Para Locke, o papel do Estado era “garantir” por lei, que a ciência utilizada para revolucionar os meios de produção, pudesse vir a ter papel determinante na formação do indivíduo desde que organizada pelo prisma burguês. É a partir deste pensador que a vida privada e os direitos civis no século XVI e direitos políticos, no século XVII se consolidam no XVIII enquanto direitos naturais do homem, enquanto práxis política de “manutenção da ordem” do capital sobre o trabalho. O principal seria o direito à propriedade, que envolveria o acúmulo de bens, de capital, do trabalho explorado. A primeira noção de cidadão foi construída por intelectuais orgânicos do capital nesse ínterim, onde os direitos legais deveriam ser regulados pelo Estado através de contratos sociais onde a burguesia tivesse voz diante dos monarcas. Para Rousseau, outro pensador burguês, esse contrato social deveria ser naturalizado pelo pensar sobre o coletivo, pela formação humana voltada para tal intento. Foi nos marcos da consolidação do capitalismo enquanto sistema predominante que o Estado encarnou, na ótica burguesa, a forma de um ‘*mal necessário*’; se incumbindo de, através da educação das massas, “orientar” o povo para o civismo e a liberdade restrita e consentida por uma segunda idéia: a “igualdade de direitos para os cidadãos”. A idéia de *democracia*, enquanto forma de garantir os direitos do cidadão, se tornou a nova forma de organização política, onde a desigualdade real passou a ser administrada pelo Estado segundo parâmetros burgueses.

tal sem perder a hegemonia. Para Florestan e Ianni (1976), quando há falta de condições econômicas para a defesa dos interesses políticos de uma classe ou camada social, e vice-versa, fica instaurado um vasto terreno para crise a hegemônica. Ou seja, esta se dá quando a política e a economia, simultaneamente, entram em crise, mesmo que esta tenha tendência e se manifestar no nível das relações e estruturas políticas. Neste caso o poder estatal, diante da crise de hegemonia, parece adquirir certa aparência de autonomia e esta aparente dependência se manifesta quando uma fração da classe dominante já não tem força suficiente para manter-se no poder e ao mesmo tempo outra classe (a trabalhadora) não tem poder o suficiente para substituí-la. A classe dominante ou sua fração mais ativa, a qualquer ameaça de perder o controle ou estabilidade do aparelho de estatal, procura mediar formas de compartilhar o poder formalmente, com outras frações de classe ou até a outra classe subalterna (medida de contra-revolução que Florestan Fernandes denomina como preventiva). É na esfera do governo que estes acordos se dão. Entendemos que esta análise de Fernandes tem origem no olhar de outro intelectual marxista, Lenin (2007, p.25). Para este “o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável de classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classe não podem objetivamente ser conciliados”. E afirma que, para o marxismo:

“O Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma “ordem” que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão de das classes. Para os políticos da pequena burguesia, ao contrário, a ordem é precisamente a conciliação de classes e não a submissão de uma classe por outra; atenuar a colisão significa conciliar, e não arrancar às classes oprimidas os meios e processos de luta contra os opressores a cuja derrocada elas aspiram” (idem, 2007, p.25-26).

Segundo Lenin, o Estado compreende uma “força” coercitiva, idéia trabalhada por Engels, proveniente da sociedade e que a ela se impõe e dela se afasta cada vez mais. Para o referido autor, “manter um poder público separado da sociedade e situado acima dela, são necessários os impostos e uma dívida pública” (2007, p.29). É esta a estratégia que o “Imperialismo” (que vem se manifestando no século XX sob a hegemonia dos EUA e os países mais industrializados), à época da produção do referido texto, utilizou para manter o poder via onipotência dos grandes bancos, pela política “colonial” em grande escala e assim por diante. Essa relação arcaica continua se manifestando, a nosso ver, nas ‘modernas relações’ entre países capitalistas centrais e periféricos.

A contra-reforma na educação, principalmente o ensino superior, seria um exemplo dessa “modernização do arcaico” se pensada na relação entre sua mercantilização (após a imposição da internacionalização com o Acordo de Bolonha) e o traço do “colonialismo educacional” (LIMA, 2006). Subordinada às relações sociais de produção, onde, de direito social, esta passou a ser um ‘direito’ de consumo na ótica do capital e da burguesia, a barganha e a interdependência entre a burguesia local e estrangeira está fundamentada na lucratividade e na (con)formação dos trabalhadores à ordem do capital. No terreno da luta de classes, a tarefa mediação dos interesses vem sendo organizada pelo governo Lula da Silva que, na última década continuou restringindo os direitos sociais e através de políticas focalizadas, de estratégias de contra-reforma, enfraqueceu a classe trabalhadora ao descaracterizar a universidade pública e reorganizar o “desmonte” da educação básica iniciado pelo governo de FHC.

Desde a contra-reforma do Estado que começou no governo Collor e culminou no de FHC, momento no qual foram estabelecidos a lógica e os mecanismos de controle sob a batuta de Luiz Carlos Bresser Pereira, que a política neoliberal começou a implementar uma série de decretos e medidas provisórias. A contra-reforma abrangeu um processo tríplice de delimitação do Estado, previu a privatização, a publicização e a terceirização de boa parte dos setores estratégicos, dentre eles a saúde e a educação. O objetivo único foi alargar horizontes para a intervenção do capital privado, fosse este estrangeiro ou nacional. Redefiniu seu papel regulador permitindo desregulamentações que viabilizassem a livre intervenção do mercado. Procurou recuperar a governança através do corporativismo, através de negociações entre as diferentes frações burguesas no poder de modo que as finanças e a administração da coisa pública acatassem as decisões não só do governo FHC, mas, sobretudo, do capital representado pelos organismos internacionais. Assim, a busca pela superação da crise fiscal<sup>93</sup> (instaurada com a pressão dos organismos) foi contornada temporariamente com cortes no orçamento que abrangeram a redução dos gastos sociais e reduziram os direitos sociais dos trabalhadores do setor público, prioritariamente nas áreas da saúde e da educação. E por último, a contra-reforma do Estado, ou “reforma” do MARE visou resolver a problemática da gover-

---

<sup>93</sup> A crise fiscal tem origem no *déficit* na poupança, no fundo público, causado diretamente pelo pagamento compulsório da dívida externa e o enfraquecimento das barreiras criadas pelos Estados Nacionais diante da competitividade internacional, mais objetivamente a capacidade do país em “financiar” o crescimento econômico de outro e de si mesmo em boa parte. Com a globalização financeira, a mundialização do capital e a financeirização (BRAGA, 1998), os movimentos do capital em nível internacional adquiriram uma nova dinâmica sistêmica e uma nova forma de gestão. Desde o Acordo de *Bretton Woods* que as corporações produtivas e as instituições financeiras como os organismos internacionais (Banco Mundial, FMI e OCDE), fazem o monitoramento do dinheiro e também das finanças criando uma verdadeira interdependência patrimonial entre tais instituições e os bancos centrais, e os principais países industrializados forçam uma gestão público-privada e nível supranacional segundo Braga (1998, p.237-238).

nabilidade, procurando intermediar interesses intra e entre classes e ajustar o país às demandas dos organismos internacionais. Passemos agora a tratar da crise do Estado nas palavras de Bresser-Pereira, idealizador da “reforma”:

“[...] está associada, de um lado, ao caráter cíclico da intervenção estatal, e de outro, ao processo de globalização [...] uma mudança quantitativa gradual, neste final de século, em uma mudança qualitativa da maior importância-, impôs uma mudança adicional para a reforma do Estado. Decorrente de uma grande diminuição dos custos dos transportes e comunicação internacionais, a globalização levou a um enorme aumento do comércio mundial, dos financiamentos internacionais e dos investimentos diretos das empresas multinacionais. Significou assim o aumento da competição internacional em níveis jamais pensados e uma reorganização da produção a nível mundial patrocinada pelas empresas multinacionais. O mercado ganhou muito mais espaço a nível mundial, rompeu ou enfraqueceu as barreiras criadas pelos estados nacionais, e transformou a competição internacional em condição de sobrevivência para o desenvolvimento econômico do país [...] exigiu que o Estado, que agora precisava ser mais forte para enfrentar o desafio, se tornasse também mais barato, mais eficiente na realização de suas tarefas, para aliviar o seu custo sobre as empresas nacionais que concorrem internacionalmente.” (1997, p.14)

O referido autor segue o texto esclarecendo como tornar o Estado mais “barato” para o que denomina como meio de “proteger seus cidadãos”.

“Reconstrução do Estado significa: recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; *redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar serviços de educação, saúde e cultura; e reforma da administração pública gerencial. Reforma que signifique transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento*<sup>94</sup>.” (idem, p.17)

Ao tentar explicar como o governo FHC chegou à conclusão sobre a necessidade de uma “reforma” (contra-reforma para adaptar o país às demandas do capital/organismos internacionais) Bresser-Pereira afirmou que no cenário da política nacional, o governo, precisamente a ala centro-esquerda pragmática ou social-democrática “diagnosticou com clareza a Grande Crise como uma crise do Estado, delineou a interpretação social-democrática ou social-liberal da crise do Estado em substituição a interpretação nacional desenvolvimentista”

---

<sup>94</sup> Nesse sentido, o Estado atua como um ‘sócio’ do capital, catalisando e facilitando a alocação de recursos, daí a expressão público não-estatal referir-se a estratégia de utilizar recursos privados, nacionais ou internacionais, através da publicização; ou promovendo empréstimos ao setor privado.

(idem, p.16). Ou seja, o governo teria adotado as propostas de centro-direita pragmática, no sentido de propor contra-reformas orientadas para o capital. O autor afirmou que nem a ideologia de mercado auto-regulável, tese neoclássica, nem a ideologia neoliberal poderiam garantir “o desenvolvimento, nem o equilíbrio fiscal nem a paz social” (idem, p.16). Ao invés de continuar adotando políticas de Estado mínimo<sup>95</sup>, “a centro-esquerda social-liberal teria proposto a reconstrução do Estado, para que este pudesse –em novo ciclo- voltar a complementar e corrigir as falhas do mercado” (idem, p.17). Ou seja, o Estado precisaria buscar formas de “desregulamentar” a legislação que protegia e cerceava a ação do mercado para poder regulamentar a livre-intervenção do mesmo.

“A centro-direita pragmática e mais amplamente as elites internacionais, depois de uma breve hesitação, perceberam, em meados dos anos de 90, que esta linha de ação estava correta, e adotaram a tese da reforma e da reconstrução do Estado. O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento tornaram os empréstimos para a reforma do Estado prioritários.” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p.17)

O referido autor apontou que a reforma do Estado (contra-reforma) tornou-se lema dos anos 90, substituindo a divisa dos anos 80: o ajuste estrutural<sup>96</sup>. Afirmou que “Uma grande coalizão de centro-esquerda e centro-direita assim se formou” (idem), e esta levou governos na América Latina e no Leste Europeu, e também nos países desenvolvidos:

---

<sup>95</sup> A política neoliberal primou pelo estado mínimo para gastos sociais e o máximo para o capital, atitude amplamente criticada por autores da área Trabalho e Educação. Concordamos com Neves (2002, p.168-169) que afirmou que: “Seguindo as orientações dos organismos internacionais de financiamento da educação (Banco Mundial, FMI), o governo concentra suas ações com vistas a atingir, através da universalização do ensino fundamental, um patamar mínimo de escolaridade, complementado em grande parte por cursos profissionalizantes de curta duração, cursos estes que a burocracia do MEC denomina, à revelia da lei, de “pós-básicos”, propiciando, dessa forma, a um bom contingente da classe trabalhadora em formação, terminalidade precoce de sua escolarização.” Concordamos com a autora que, o objetivo foi atender às demandas da burguesia de serviços educacionais utilizando a política de descentralização dos encargos com a educação escolar com “a desobrigação da ação direta do Estado para com as questões educacionais fora do seu foco e a concentração da execução da política educacional, da esfera do executivo central para a esfera dos executivos estaduais e municipais, nas áreas mais decisivas para o projeto neoliberal, em especial, a universalização do ensino fundamental e o aumento das vagas no ensino médio de natureza profissionalizante.” (idem)

<sup>96</sup> Entendemos por ajuste estrutural as novas formas de organização do capital a qual precedem ações das diversas frações burguesas para a manutenção da ordem, do poder. Não basta reorganizar a divisão internacional do trabalho, nem criar novas formas de subsunção do trabalho ao capital, é preciso estabelecer uma relação hegemônica para com as classes subalternas ou frações burguesas periféricas no poder, de modo a realizar pactos intra e entre classes garantindo assim que a ideologia-política dominante se mantenha estável. O ajuste estrutural ao qual Bresser-Pereira, intelectual orgânico do capital, se refere, é especificamente a iminência de realizar a contra-reforma do Estado.



“[...] a promoverem a reforma do estado para torná-lo menor, mas voltado para as atividades que lhe são específicas, que envolvem poder de estado, mas mais forte, com maior governabilidade e maior governança, com mais capacidade, portanto, de *promover e financiar, ou seja, de fomentar a educação e a saúde, o desenvolvimento tecnológico e científico, e, assim, ao invés de simplesmente proteger suas economias nacionais, estimulá-las a serem competitivas internacionalmente.*” (BRESER-PEREIRA, 1997, p.18)

A educação e a saúde, assim como o desenvolvimento tecnológico e científico, foram assim inseridas no rol do “mercado competitivo”, ou seja, viraram mercadorias passíveis de mercantilização. O que era direito foi legado à condição de mercadoria pelo próprio governo como um todo, numa organização interna pactos entre as diferentes frações burguesas e “partidos de massa” como o PT<sup>97</sup>, que falavam em nome da classe trabalhadora tentando organizar uma “revolução por dentro da ordem” e não “contra a ordem” (FERNANDES, 1979). Entendemos que a contra-reforma do Estado foi o sustentáculo da expansão do setor de bens e serviços; ou seja, nova forma de reprodução do capital pela área do social.

As origens da contra-reforma e suas finalidades tiveram por objetivo atender às demandas dos organismos internacionais e das grandes corporações do capital. Para tanto, foram acatadas orientações do Banco Mundial (SIQUEIRA, 2005), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), prioritariamente, sob a forma de condicionalidades para obtenção de empréstimos e refinanciamento da dívida pública; fato que afetou a educação básica que passou a ser moeda de troca. O governo passou a ampliar o leque de ofertas de vagas nas escolas e ao mesmo tempo permitiu a reprodução do

---

<sup>97</sup> No I Congresso do PT, em 1991, Florestan Fernandes apresentou o texto “PT em Movimento” defendendo que as ações oriundas da social-democracia nada mais eram que ações da pequena-burguesia deturpada, sinalizando que um “socialismo-democrático”, deturpado, estaria se instalando no PT. Ou seja, estaria havendo uma ruptura com as bases marxistas para a adesão de propostas populistas que certamente levariam à democracia restritiva, principalmente porque a condição do Brasil é de país capitalista dependente. Sinalizou que a social democracia serviu para pavimentar um caminho de “revolução contra a ordem” do capital, mas a partir do momento em que as coalizões movimentaram pactos a favor da manutenção da ordem burguesa, a possibilidade de revolução minou. Para ele, a crise do Leste Europeu ou a suposta ‘morte do socialismo’ fizeram com que os principais problemas dos trabalhadores viessem à tona e a defesa dessas necessidades teria dado origem ao PT; num movimento de confronto com os partidos das classes dominantes e de libertação do oportunismo dos partidos de massa. Criticou severamente o caminho que o PT já traçava no início dos anos 90, desviando-se da luta por uma República democrática e da conquista do socialismo. Florestan Fernandes discute, a nosso ver, a “incapacidade” do PT ir além do reformismo, agindo dentro da lógica das elites que permitem apenas uma “oposição consentida”, com a práxis da “democracia” como instrumento que “oculta o monopólio do poder da classe dominante” (1991, p. 51). O PT tenderia, à época, em servir como instrumento de mediação da conciliação entre os interesses da sociedade civil e da classe dominante. E coloca, assim, que a questão central, o dilema político do PT para os anos 90 seria percorrer o caminho da social-democracia com uma “revolução” limitada dentro da ordem e os interesses que esta envolve, ou ampliar-se como partido revolucionário mobilizado na luta a favor dos interesses e necessidades da classe trabalhadora (idem, p.67-68). Entendemos que os anos 90 e a primeira década do século XX demonstraram o caminho traçado pelo PT e o governo Lula a favor da manutenção da ordem.

capital com a expansão da rede privada, prioritariamente na área de formação de professores após a LDB 9394/96 que obrigou a obtenção do diploma de ensino superior por um determinado tempo. Para além, por exemplo, a educação básica passou a ser produtiva para o capital (FRIGOTTO, 1989), absorvendo produtos da indústria referentes às tecnologias da informação e comunicação TICs), dando prioridade à produção obsoleta dos países centrais. A contra-reforma do Estado procurou resolver a questão do Estado mínimo mantendo-o mínimo quanto aos direitos sociais e máximo no controle das decisões maximizadoras da expansão do capital.

Programas do governo, como PROUNI, fazem parte da estratégia de implementação de políticas focalizadas que visam encher os bancos das universidades privadas utilizando o subsídio do fundo público: a educação, concebida assim, é um direito social minimizado. Aderindo à política do neoliberalismo da Terceira Via, que busca a reconstrução do Estado em determinados parâmetros de manutenção da ordem do capital sobre o trabalho, o governo Lula vem aprofundando essa ideologia política com ações concretas. Entre os anos de 2003-2004, Melo e Faleiros (2005) afirmam que:

“O bloco no aparelho de Estado no Brasil atual quer ser visto como condutor de um projeto de sociedade e de sociabilidade diferente em relação ao dirigido por aquele no poder nas gestões de FHC e, por isso, combate a expressão “Terceira Via”, mas não consegue (e nem pretende) se desvencilhar de seus propósitos. Na realidade, ainda que se evidencie uma disputa pela condução de um projeto de modernização capitalista no país entre grupos ligados ao capital produtivo nacional (exportador em especial) e aqueles diretamente vinculados ao capital financeiro internacional, o espectro ideológico do neoliberalismo da Terceira Via segue seu curso, aprofundando-se. (idem, 2005, p.188)

Para os referidos autores, o PT buscou organizar uma espécie de “novo contrato social” (idem), de modo que o Estado pudesse legitimar junto à sociedade civil, através de organizações/instituições como o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), mecanismos ‘democráticos’ capazes de ‘causar’ a ‘impressão’ de que:

“[...] a partir de consultas populares e do estímulo à presença dos indivíduos e grupos organizados na sociedade civil no CDES e nas Câmaras Orçamentárias, essa proposta de participação ajusta-se perfeitamente às campanhas das fundações e associações do capital do tipo “faça sua parte”, que ocupam espaço cada vez mais

significativo na mídia, de caráter voluntário restrito e individual nos programas compensatórios voltados à classe marginalizada pelo desemprego e pela precarização do trabalho.” (idem, p.189)

Concluimos que o neoliberalismo da Terceira Via, adotado pelo governo, é, atualmente, o projeto político-ideológico condutor que permite a manutenção da hegemonia. Ou seja, para a “burguesia nacional” “os interesses privados internos” buscam na exploração da condição de país subdesenvolvido, uma estratégia de garantir a lucratividade (LIMA, 2006, p.2). Entendemos que, historicamente, o desenvolvimento econômico do país é conduzido nos marcos do capitalismo dependente na medida em que a burguesia brasileira foi incapaz de realizar uma “revolução contra a ordem” ou mesmo “revolução dentro da ordem” para libertar-se da dependência em relação aos países imperialistas. A nosso ver, a classe trabalhadora também não teve condições objetivas e subjetivas de se organizar enquanto classe para si e em si, para realizar uma revolução socialista derrubando o Estado porque, até hoje, não foi capaz de articular politicamente um partido com um projeto real a favor de uma revolução anticapitalista e antiburguesa. O PT, partido que levou o governo Lula à presidência, não sustentou uma política antiburguesa, mas sim, através do neoliberalismo da Terceira Via, manteve a hegemonia nos marcos da ordem do capital. Esta façanha contra-revolucionária, assumida pela burguesia nacional e o PT, ao mediar na esfera do legislativo a conciliação entre classes e entre a burguesia oriunda do capital industrial e dos empresários do ensino (RODRIGUES, 2007), continuou a manter a divisão política com algumas “brechas” para a classe trabalhadora apenas “pensar que participa” das decisões. Perguntamo-nos se estes ‘espaços’ podem ser utilizados pela classe trabalhadora como meio de estabelecer revoluções dentro da ordem que possam pavimentar a revolução contra a ordem do capital, sem no entanto nos preocuparmos em responder tal questão na atual conjuntura de ‘inevitável conciliação entre o capital e o trabalho pelas mãos do Estado’.

Concluimos, a partir do trabalho de Limoeiro–Cardoso (2006, p. 61), autora que também discute a questão do Estado e a condição do Brasil enquanto país capitalista dependente que é preciso entender que nessa condição imposta, as relações que fundamentam a organização do “sistema” são superdimensionadas e se pautam, diretamente, na superexploração, na organização política que oscila entre a autocracia e a ditadura, numa dominação ideológica maciça, na concentração de renda e na propriedade privada, fatores que ampliam a polarização social a qual subordina cultural, política e economicamente a massa trabalhadora. Mas essa subordinação não pode ser imposta, precisa ser conquistada pelo convencimento. Daí o

caráter mediador do Estado e dos Aparelhos Ideológicos de Estado<sup>98</sup>. A nosso ver, estes agem para além da reprodução das relações sociais vigentes, são na verdade aparelhos privados de hegemonia a favor da manutenção da burguesia no poder.

### 3.3.2 A relação de dependência manifestada no fenômeno: Mercantilização da educação

Nesta sessão, buscaremos apontar questões relevantes do processo de internacionalização das instituições de ensino superior, lócus de formação de professores, que aprofundou a mercantilização da educação. Especificaremos a inserção dos organismos internacionais na educação brasileira, objetivando delimitar o objeto de análise que é o papel do Estado no processo de manutenção da hegemonia burguesa/expansão do capital na área social.

O tema da mercantilização da educação deve ser abordado tendo por base uma análise da política econômica do Tratado de Livre Comércio organizado a partir do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da OMC, o qual buscou, através da ALCA, garantir que os países Latino Americanos se adaptem juridicamente às políticas macroeconômicas impostas pelos Organismos Internacionais, prioritariamente na esfera da educação superior, aonde a modalidade de educação à distância veio se expandindo enquanto expressão desta práxis política. Para Lima (2007, p.126-187), o padrão dependente de educação superior no Brasil vem sendo “reorganizado” sob a forma de uma “reforma universitária consentida” e conduzida pelo capital. A nosso ver, parafraseando a autora para especificar nossa hipótese, a OCDE e os organismos internacionais buscam, na América Latina e Brasil “reeditar” a “transplantação de conhecimentos e de modelos de universidades européias” (idem), intento

---

<sup>98</sup> Limoeiro-Cardoso utiliza o conceito elaborado por Althusser para tratar as relações de dominação e subordinação engendradas pelas relações sociais de produção do sistema capitalista, onde a ideologia imposta pela burguesia constrói estruturas que mediam a produção e reprodução ideológica buscando a conformação da consciência e da subjetividade dos atores sociais, como é o caso da escola e sua mediação com o mundo do trabalho. Entendemos que a reprodução das relações sociais se faz primeiramente na ‘materialidade’ do processo de produção, onde a divisão do trabalho e as novas formas de organização técnica mascaram a subordinação da classe trabalhadora à histórica organização social que permite a exploração.

posto claramente com o Acordo de Bolonha<sup>99</sup>, e, para além, buscam ampliar a inserção do capital estrangeiro na área de “serviços educacionais” e buscam formar um novo homem/trabalhador adequado a atual fase do capitalismo.

Para Leher (2005) essa “mercantilização da educação” no Brasil abriu o mercado para o empresariado em geral, principalmente, após a criação da Universidade Aberta do Brasil. O MEC, segundo o autor, na época da escrita do referido texto, “vê com bons olhos a internacionalização das instituições de ensino superior que deveria ser vedada pela lei para não agravar a heteronomia cultural” (2005, p.1). A expressão ‘bons olhos’ refere-se à alegação de que o investimento estrangeiro em educação certamente seria aprovado para além de 30%. Nos limites da pesquisa para este trabalho, foi constatado que a OCDE mantém parceria com o INEP/MEC na busca de ampliar esse campo de exploração para o capital estrangeiro, prioritariamente na área de formação de professores, aonde vem atuando com força e, nos últimos anos, fez vultosos empréstimos ao Brasil para a “melhoria” da qualidade na educação, especificamente, do ensino fundamental<sup>100</sup>.

Segundo Olinda Evangelista (2007), as políticas internacionais de formação docente são incorporadas pelo Estado brasileiro como instrumentos úteis para obtenção do controle da maior categoria do funcionalismo público: os professores - potencialmente subversiva por ser a maior categoria do funcionalismo público, organizada e, em geral, sindicalizada. Além da reprodução político-ideológica via formação docente em nível superior, os organismos internacionais em parceria com os Estados nacionais procuram abrir mercado na área de bens e serviços educacionais para mediar a reprodução do capital em ampla escala de modo transfronteiriço, beneficiando a burguesia como um todo. A autora destacou três grandes projetos internacionais em andamento na América Latina, os quais são concebidos, teoricamente, utilizando conceitos e idéias comuns como meio de criar consenso e convencer as massas. São eles o PREALC (*Proyecto Regional de Educación para America Latina y Caribe*), patrocinado pela UNESCO desde 2002; o *Plan Cooperación* (PC), patrocinado pela OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, este, apoiado/assistido pela OCDE desde 2000; e o *Proyecto Hemisférico em Educación*

---

<sup>99</sup> Na área da Educação Superior, a OCDE criou o Programa de Gerenciamento de Educação Superior (*Programme on Institutional Management on Higher Education- IMHE*), dando continuidade à política de promoção dos acordos realizados no Processo de Bolonha, e no tocante ao Brasil, afirmamos que, dele, participam a Universidade Estadual do Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Esta última, em 2006 realizou um trabalho conjunto com a OCDE sobre avaliação do ensino nas universidades do Centro Oeste paranaense.

<sup>100</sup> Demonstraremos exemplos na última sessão quando tratarmos especificamente da OCDE e sua parceria com o governo.

(PHE), patrocinado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) desde 1994, no qual atuam como patrocinadores a UNESCO, a UNICEF, o Convênio *Andrés Bello*, o BIRD, o BM e a OEI (TORRES, 2004, apud EVANGELISTA, 2007, p.2).

Esse processo que visa a organização de estratégias de convencimento das massas também vem se desdobrando na formação docente, a qual, segundo a ótica dos organismos internacionais, deve ser em nível superior, geralmente não universitário, feito através da formação contínua (leia-se formação em serviço) ou educação à distância, concebidas pelos mesmos como formas de democratização do ensino superior. Para a referida autora, a comunhão conceitual básica que deve ser veiculada pela educação nos países latinos, operando assim alguns conceitos particulares como “desenvolvimento humano”, sugerindo que em alguns lugares do planeta alguns grupos são menos humanos e não habituados às regras, ou seja, a população pobre. A idéia de desenvolvimento humano possui, assim, um componente econômico e outro cultural (SHIROMA & EVANGELISTA, 2005, apud EVANGELISTA, 2007, p.2).

Outro conceito básico, na ótica da referida autora, é o de formação contínua ou “educação ao longo da vida”, o qual, segundo textos produzidos por organismos internacionais, pressupõe que a escolarização inicial não é suficiente para o desenvolvimento pleno dos seres humanos, mas na essência, a idéia é moldar a mentalidade do trabalhador a cada época conforme a evolução dos meios de produção para adaptá-lo às demandas do capital. Para Evangelista (2007), somado a estes conceitos, a *pedra de toque* que dá a explicação para os males que atingem o universo do trabalho, seria a iminência e a primazia das tecnologias da informação e comunicação enquanto mediadora da “inclusão e manutenção” do indivíduo no mundo do trabalho. Logo, educar ao longo da vida demandaria fazer, primeiramente, do professor um trabalhador capaz de manusear e transmitir conhecimentos da área de TIC aos futuros trabalhadores. Este processo operacionaliza a compra de pacotes tecnológicos pelos países periféricos e a difusão da ideologia burguesa, isto é, as determinações econômicas, culturais e políticas. Daí a ênfase na formação por competências adotada nos textos dos organismos como a OCDE e do próprio governo brasileiro, como é o caso do Programa Toda Criança Aprendendo, considerado, por outra autora, Freitas (2003), o escopo da política de formação continuada e da certificação de professores, o que culminou na criação das matrizes de competência e da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Essas matrizes foram projetadas para se constituírem enquanto referência não apenas para os processos de certificação de

professores, mas também acreditação e autorização das instituições formadoras (idem, 2003, p.1095).

Segundo Freitas (2003), atestando as ações do MEC via Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), a proposta era de que a partir de 2000 a certificação fosse provisória, como sugere a OCDE, podendo ser renovada se o professor se submeter e for aprovado em 175h de educação continuada e se obtiver um certificado de mestrado profissionalizante, ou seja, sem defesa de tese, no prazo máximo de dois anos a contar da data da sua formatura. Para Freitas (2003, p.1110) “A proposta enfatiza a utilização das novas tecnologias educacionais e a informática como caminhos para a superação dos problemas da formação de professores”. Freitas apontou que a formação de professores na modalidade a distância havia se transformado em carro – chefe das políticas do governo Lula, enquanto estratégia de firmar “[...] pactos pela educação, pela aprendizagem, pelo letramento, pela alfabetização” (FREITAS, 2003). A nosso ver, pactos estes realizados entre as diversas frações burguesas diluídas as fronteiras nacionais e internacionais na busca de garantir aos empresários do ensino espaço para reprodução do capital.

Concordamos com Shiroma, Moraes e Evangelista (2003) que, para garantir a área da formação docente sob o controle do capital, os organismos internacionais organizaram estratégias coercitivas sob a forma de financiamento da educação (LIMA, 2007), práxis política que envolveu empréstimos financeiros atrelando os “resultados dos investimentos em educação” a novos empréstimos ou perdão de parte da dívida pública trocando-a por ‘investimento’ em educação. A autora afirmou que, na verdade, há um conceito e uma prática fundamental, ao mesmo tempo, que media a coerção da classe trabalhadora, da categoria docente, prática esta que pelas mãos do Estado chega até as salas de aula: a Avaliação. Segundo Evangelista (2003), a “OEA afirma: ‘a educação tem que estar em consonância com o mercado’. A UNESCO agrega: ‘o sujeito tem que ser empreendedor’” (idem, p.2). A ideia de ser um cidadão ‘empreendedor’ está ligada ao ideário de garantir a formação de pessoas preparadas para lidar com um mundo sem emprego e esta tarefa recai, certamente, sobre os ombros do professor. Para Evangelista (2007, p.2) esse controle sob os valores que nortearão o trabalho docente é realizado pela política de Avaliação, na qual a “gestão” da educação se desdobra não só no campo da formação, mas no da administração do sistema e no que a autora define como “projeto capitalista de educação”, ou a nosso ver um projeto burguês de sociedade que garanta a reprodução do capital via manutenção da hegemonia com a subordinação da classe trabalhadora.

A problemática da mercantilização da educação a partir da internacionalização do ensino superior com o Acordo de Bolonha no fim dos anos de 1990 se configurou como processo de inserção subordinada dos países periféricos (SIQUEIRA, 2005) na medida em que a produção do conhecimento se concentra nos países centrais e aos periféricos foi dada a tarefa de fazer das suas universidades e escolas centros de “reprodução do conhecimento” com a “importação” não só de modelos “educacionais”, mas também da ciência e da tecnologia. Entendemos que é através da Avaliação enquanto estratégia de coerção imposta pelos organismos internacionais como meio de ‘monitorar’ a educação que formará a mão de obra trabalhadora em diversos níveis que a construção ideológica da “profissionalização docente”, nos parâmetros dos organismos internacionais (SIQUEIRA, 2005) e dos empresários da educação (RODRIGUES, 2007), transforma os centros de ensino em aparelhos privados de hegemonia e, o professor, num mediador do processo de convencimento das massas para a obtenção do consenso. Nas palavras de Florestan Fernandes (1981), a Avaliação seria a estratégia de contra-revolução preventiva e prolongada, atrelando a ‘produção’ da escola ao financiamento da educação.

Concordamos que cada vez mais são criadas instituições de Avaliação Educacional, onde o trabalho docente vem sendo o “Judas” que trai o ensino de “qualidade” propagado pelos organismos internacionais. Em nossa opinião essa alegação veiculada pela mídia, Estado e organismos é um fenômeno que esconde a busca do capital pela reprodução na área social e da burguesia que visa manter a hegemonia. Por tal motivo, apresentamos algumas orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para o governo Lula da Silva referente à governança corporativa capaz de mediar a reprodução do capital, especificando a educação.

### 3.3.3 As orientações da OCDE e as ações do governo Lula: um exemplo de dominação externa

Na sessão anterior concluímos que a idéia de cidadania ‘produtiva’ veiculada pela burguesia, somada às propostas da OCDE para o governo brasileiro, parecem convergir num todo concreto articulado. O objetivo das sessões anteriores foi destruir a pseudoconcretida-



de do objeto desta dissertação: a relação política entre o Brasil e a OCDE na área da educação como uma “simples cooperação técnica” que visa a transferência de dados estatísticos sobre a educação nacional para divulgação internacional. Realizada esta tarefa, buscamos revelar o todo concreto articulado desta relação sintetizando as propostas da OCDE para a educação brasileira.

Partindo do trabalho da Luiz de Mello<sup>101</sup> (2005), coordenador da Subdivisão para a América Latina e Brasil, departamento de economia da OCDE, na conferência realizada em 2005 no Brasil<sup>102</sup>, observamos a recomendação explícita da OCDE: o país precisava levar a cabo algumas reformas político-econômicas. A pesquisa deste organismo apontou que no quadro de ajuste macro-econômico, as reformas foram consideradas insuficientes apesar da ‘administração da dívida pública ser exemplar’, no governo Lula. As políticas monetárias também foram consideradas insuficientes e diante desse fato a OCDE fez três recomendações ao governo para vencer o desafio de obter estabilidade macroeconômica:

*“reequilibrar o ajuste fiscal, privilegiando a contenção do gasto corrente, viabilizando a introdução de limites para o gasto corrente, reformas paramétricas adicio-*

---

<sup>101</sup> Assunto tratado anteriormente no capítulo II, sessão 2.2. Ver Relatório Econômico do Brasil 2006, disponível em <[www.oecd.org/brazil](http://www.oecd.org/brazil)> último acesso em 20/04/2008, *grifos nossos*.

<sup>102</sup> No dia 18/02/2005, os jornais portugueses noticiavam essa conferência realizada, no Brasil tal evento corria sem grandes alardes, de forma discreta. “A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) concluiu, em fevereiro de 2005, o seu segundo Estudo Econômico sobre o Brasil, que faz uma ampla avaliação da economia brasileira e das políticas adotadas nos últimos três anos, com uma discussão detalhada, sempre à luz da experiência internacional, dos temas sociais, do acesso ao crédito no sistema financeiro, das reformas microeconômicas e do marco regulatório, seja no setor energético, seja nas Parcerias Público-Privadas. A partir dessa discussão, a OCDE identifica os principais avanços recentes e as maiores dificuldades nas áreas social e econômica, fazendo recomendações quanto aos possíveis caminhos que o governo brasileiro pode seguir para garantir um crescimento estável e equitativo. “Com o objetivo de divulgar e debater os principais resultados e recomendações do Estudo Econômico da OCDE sobre o Brasil, será realizado pela Fundação Getúlio Vargas um seminário que contará com a participação dos autores do estudo, de integrantes da equipe econômica do governo e notórios economistas. O seminário ocorrerá no dia 1º de março, às 14:30, no centro Empresarial Rio, Praia de Botafogo 228, andar "P" - Rio de Janeiro. O seminário conta com o apoio do Ministério da Fazenda, por meio da Secretaria de Assuntos Internacionais (SAIN), da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) e da OCDE. Participarão da mesa de debates José Alexandre Scheikman e Fábio Giambiagi. Representarão a OCDE Andrew Dean, vice-diretor do departamento econômico da instituição, e Luiz de Mello, chefe da sub-divisão para a América do Sul do Departamento Econômico da OCDE. Pelo governo brasileiro estarão presentes Bernard Appy, Secretário Executivo do Ministério da Fazenda, e Joaquim Levy”, Secretário do Tesouro Nacional”. Material Disponível em <<http://www.fazenda.gov.br/portugues/releases/2005/r180205.asp>> , último acesso em 01/01/2009.

nais na Previdência, redução da rigidez orçamentária (desvinculação de receitas), DRU, ICMS; *fortalecer a administração da dívida pública; aumentar a eficiência da política monetária via eliminação gradual do crédito direcionado e das reservas compulsórias*". (OCDE, apud MELO, 2005, *grifos nossos*)

Para a OCDE, obter uma mão de obra seria mais qualificada exigiria aumentar a instrução do trabalhador, como apontamos no capítulo II, sessão 2.2. Segundo Mello (2005) as últimas recomendações da OCDE ao governo foram: "facilitar a entrada das mulheres no mercado de trabalho; desincentivar a aposentadoria precoce e a inatividade por doença/invalidez; reduzir a informalidade no mercado de trabalho; tornar a qualificação profissional mais atrativa" (idem, p.29). Entendemos que a busca pela elevação dos níveis de investimento nas parcerias público-privadas, para que o governo pudesse ampliar a implementação de políticas focalizadas em favor dos mais pobres, vislumbrando a acumulação de capital humano, ou seja, mão de obra para atender o mercado e garantir a coesão social. Identificamos no trecho citado a seguir a orientação de que as políticas focalizadas sejam realizadas paralelamente com a manutenção do processo de diminuição do estado na área social, e entendemos que essa questão precisa ser analisada. Segundo Melo e Faleiros (2005), isso caracteriza uma política baseada no neoliberalismo da Terceira Via por não barrar de forma alguma a redução do Estado, apenas instituir uma política de "alívio da pobreza".

"As políticas sociais deverão, portanto, ser fortalecidas de modo a contribuir para o cumprimento da agenda social do governo priorizando programas sociais considerados mais eficientes e voltados para a acumulação de capital humano ao mesmo tempo em que se mantém a disciplina fiscal e se consolida o apoio da sociedade às reformas estruturais" (OCDE, 2006b, sumário executivo).

O discurso da OCDE sobre as políticas sociais se remeteram também à questão da exclusão social –como se houvesse excluídos no sistema capitalista –colocando a "educação, como única responsável pela exclusão da classe trabalhadora do mercado de trabalho. A própria OCDE tratou de sugerir a mediação do "consenso", organizando assim uma estratégia de manutenção formando uma amálgama de interesses da burguesia em geral, sem fronteiras entre o nacional e o internacional.

"Parece a ver um amplo *consenso dentro e fora do governo quanto à idéia de que as disparidades sociais não permitem que os benefícios do crescimento sustentado sejam repartidos igualmente entre os diferentes grupos sociais. A exclusão social impede os grupos vulneráveis de adquirirem qualificações adequadas às demandas do mercado de trabalho*, o que contribui para o alto nível de desemprego e informa-

lidade entre esses grupos, além de perpetuar a desigualdade na distribuição de renda.” (OCDE, 2006b, p.5, *grifos nossos*)

Para a OCDE, a agenda do governo Lula deve prosseguir realizando contra-reformas que permitam a reprodução do capital na esfera social, e para tanto, a avaliação da educação nacional deve caminhar segundo a “ditadura” dos indicadores sociais dos países da OCDE. A educação aparece, na proposta, como campo de convencimento da sociedade sobre a necessidade de contra-reformas no Estado que flexibilizem a legislação, tornem economicamente eficiente os gastos sociais e abram as portas para o capital privado “auxiliar” o governo na prestação de serviços.

“O principal desafio a esse respeito é fortalecer as políticas sociais que irão permitir o cumprimento da *agenda social do governo e ao mesmo tempo manter a disciplina fiscal e consolidar o apoio da sociedade à continuidade das reformas estruturais. Muito tem sido feito na área social na última década, com melhorias incontestáveis nos principais indicadores sociais, principalmente na área de educação.* Mas, apesar disso, o governo continua a ter um papel importante a desempenhar, assegurando que os indicadores sociais sejam compatíveis com as despesas já bastante altas com programas sociais, incluindo aposentadorias. As despesas do governo geral com programas sociais – incluindo educação, saúde, habitação e urbanização, seguridade e assistência sociais, e seguro-desemprego – representam cerca de 25% do PIB, bem acima do padrão de despesas observado em países com um nível de renda comparável ao do Brasil. Devido a esse alto nível de despesa, a ênfase das políticas públicas deve ser redirecionada paulatinamente para o aumento da eficiência dos programas sociais, calcada na continuidade por meio do fortalecimento gradual dos programas já existentes e na melhoria dos serviços prestados.” (OCDE, 2006b, p. 12-13 )

A preocupação da OCDE com os gastos sociais do governo com aposentadorias – prioritariamente as do funcionalismo público –também faz parte de uma estratégia que visa abrir tais setores ligados à previdência, sugerindo o aprofundamento da contra-reforma da previdência social. Segundo Chesnais (2005, p.51), os fundos de pensão são de interesse extremo para o capital financeiro (especialmente da OCDE) porque na previdência por capitalização, estes acumulam as contribuições calculadas sobre os salários e vencimentos dos trabalhadores, fazendo da poupança acumulada um capital. Nesse sentido, há um grande interesse em expandir o setor de serviços através de instituições financeiras não bancárias, fazendo com que os trabalhadores assalariados, diante da prestação dos serviços sociais do Estado, ofertados de forma precarizada, optem em investir na previdência privada por exemplo. A justificativa recai sobre a “má distribuição de renda” e a “incapacidade” nacional de manter o padrão dos países da OCDE. O apoio da OCDE às políticas focalizadas é claro, como expo-

mos, anteriormente, no capítulo II, sessão 2.2. Esse “apoio” aparece, nos textos dos documentos, sempre justificando o binômio educação-desenvolvimento econômico, cuja “receita” é formar e acumular capital humano –nada mais nada menos que o exército de reserva tratado por Marx (1984). A OCDE reafirma que “respeitando-se o atual envelope orçamentário, a sustentabilidade financeira do sistema de seguridade social deverá ser restabelecida para criar espaço no orçamento para maiores despesas com programas mais focalizados nas populações de baixa renda e no acúmulo de capital humano.” (OCDE, 2006b, p. 51-57). A educação como meio de “acumular capital humano” foi apontada por este organismo como justificativa da expansão do ensino fundamental em detrimento ao superior, pois a maior parte da população “não possui” a qualificação profissional esperada pelo mercado. Daí a política de avaliação dos sistemas de ensino ser erigida, pelos organismos, como o termômetro do desenvolvimento econômico atrelado à educação.

“O ensino superior responde por cerca de um quinto das despesas governamentais com educação, o que está próximo à média da OCDE, mas o custo médio por estudante é de aproximadamente 150% do PIB per capita, cerca de três vezes superior à média da OCDE. Assim, a opção de aumentar a *recuperação dos custos com o ensino superior por meio de um melhor direcionamento dos gastos públicos existentes em favor de instituições filantrópicas seria bem-vinda.*” (OCDE, 2006b, 51-57, *grifos nossos*)

Outro ponto que ficou claro nos documentos da OCDE se refere à futura mão de obra a ser explorada pelo capital. A participação do Brasil no programa da OCDE (PISA), denunciando a parceria que há tempos se realiza para monitorar a formação dos futuros quadros de mão de obra no país e o nível de investimento do capital estrangeiro na área da educação, na medida em que o PISA também avalia as futuras “necessidades” da educação pública em termos de suporte técnico para as escolas.

“A focalização das despesas sociais de caráter universal, especialmente com educação e saúde, também pode ser aprimorada. Isto pode ser alcançado por meio do contínuo redirecionamento da despesa pública em favor da saúde preventiva e do *ensino fundamental*, que tendem a beneficiar mais a população de baixa renda. Por exemplo, a fração do PIB destinada às despesas públicas com educação está próxima à média da OCDE, mas, segundo a avaliação do projeto PISA da OCDE, o desempenho dos estudantes brasileiros é fraco em comparação com países que possuem níveis semelhantes de despesas públicas com educação.” (OCDE, 1999, 51-57)

Assim, justifica-se, pelas “mãos” da Avaliação dos Sistemas de Ensino, a abertura da escola como campo de exploração para a indústria com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e também para a exploração dos empresários do ensino que “fabri-

cam” cursos de aperfeiçoamento e gestão educacional, organizam a venda do sistema de apostilados e livros didáticos e assim por diante. É desta forma que o capital se reproduz e para tanto necessita que o Estado reduza as despesas com educação focalizando custos em setores estratégicos que garantam a conciliação mínima entre as classes sociais para a manutenção da ordem. Daí o subterfúgio de fazer do ensino fundamental uma “necessidade básica” para a população de baixa renda, mantendo-a com um patamar mínimo de escolarização para acompanhar as mudanças na base técnica do trabalho e submeter-se à exploração. A proposta da OCDE distancia-se totalmente do patamar mínimo de educação que a LDB 9394/96 instituiu, propondo abertamente que a Educação Básica- que inclui educação infantil, ensino fundamental e ensino médio- fique restrita aos oito anos de escolarização. Proposta estapafúrdia que só não é mais escandalosa que a do Banco Mundial (SIQUEIRA, 2001; TORRES, 2000 ), que entende que a educação básica para os países periféricos deve compreender apenas os quatro primeiros anos de escolarização. Com base na análise de outro documento da OCDE sobre governança corporativa, intitulado “O Governo das Sociedades”, publicado em 1999, concluímos que a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial organizaram um pacto de “controle” sobre a educação superior, tomando-a como área frutífera para a expansão do capital.

A OCDE também destacou no texto a questão do investimento financeiro no ensino superior, deixando claro que a prioridade não é o investimento nas universidades públicas. Enfatizou, também, que a ampliação do acesso ao ensino fundamental deve ser realizado nos marcos da ordem, sem, no entanto, tratar de uma possível política de abertura de novas universidades públicas para garantir a continuidade da formação dos trabalhadores em nível superior. A OCDE aconselhou o governo a continuar mantendo, a nosso ver, a política de estado mínimo ao propor a contenção dos gastos por estudante e incentivando políticas focalizadas para contenção da pobreza e manutenção dos “pobres” dentro dos muros da escola com o programa Bolsa Família.

“Isso também é verdade para a maior ênfase, em termos de concepção e prestação de serviços, em programas de transferência focalizada de renda, incluindo os programas que fazem parte do Bolsa Família. Em reconhecimento ao fato de que *a pobreza pode ser aliviada* e que a distribuição de renda pode ser melhorada a longo prazo através do acúmulo de capital humano, o uso contínuo da frequência escolar como condição para a inscrição em programas de transferência de renda é altamente aconselhável, bem como o monitoramento adequado do cumprimento das condicio-

nalidades desses programas.” (OCDE, Estudos Econômicos do Brasil, 2005, p. 51-57, *grifos nossos*)

Quanto à política destinada ao ensino superior, locus de formação dos professores da educação básica, a OCDE critica os ‘gastos excessivos’, propondo o direcionamento de parte desta verba para instituições filantrópicas – leia-se fundações, instituições que por lei podem captar recursos privados e do fundo público, como apontado brevemente no capítulo II, sessão 2.2.

“[...] do direcionamento das instituições públicas para a esfera privada através de fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para a contratação de trabalhadores em educação e do corte de verbas públicas para infra-estrutura das instituições, entre outros mecanismos” (idem, p.47).

Segundo Lima (2002), os discursos dos organismos internacionais primam pela redução das verbas públicas para a educação, como meio de fortalecer a expansão do ensino privado através da liberalização dos serviços educacionais. De FHC ao governo Lula, as “reformas” se traduziram em estratégias de contra-reforma na educação superior para viabilizar a manutenção da ordem do capital. Uma avalanche de decretos, leis e portarias forjaram uma verdadeira contra-revolução neoliberal onde a submissão do Brasil à ordem do capital foi mediada pela “hierarquização entre países centrais e a periferia do capitalismo e, simultaneamente, o papel fundamental que a burguesia brasileira e a burocracia sindical e partidária da classe trabalhadora exerceram (e vêm exercendo) para o aprofundamento da submissão do Brasil à ordem do capital” (LIMA, 2007, p.77)

Esse movimento contra-revolucionário, essa defesa autocrática gerou, ao longo do tempo, um ambiente propício para o capital da OCDE se infiltrar. Entendemos que o documento da OCDE sobre análise econômica do Brasil (2006b), em sua essência, traça uma avaliação do desenvolvimento em termos de “ambiente de investimentos” para o empresariado e o capital financeiro. O que nos chamou atenção foi o fato da educação fazer parte desta “avaliação”, principalmente porque o Brasil não é membro da OCDE. Isso confirma nossa hipótese de que como os demais organismos internacionais, a OCDE busca abrir nichos de mercado, através da expansão do setor de serviços, na área da educação. Concluímos que da proposta dos organismos internacionais, especificamente a UNESCO, o Banco Mundial, o FMI e a OCDE, sobre o perdão da dívida pública em troca de investimento na educação<sup>103</sup> (LIMA,

---

<sup>103</sup> Assunto tratado, também, ao discutir a expansão do setor de serviços na área social com o subterfúgio de “perdão da dívida pública”, através do trabalho de Chesnais.

2007), é o discurso que vela a essência das práxis da OCDE: abrir portas para a expansão do setor privado.

“A conversão da dívida pública brasileira representa uma oportunidade de aumento dos investimentos em educação [...] Alternativas que complementem a conversão da dívida pública mobiliária, assim como a dívida privada, têm maior potencial de mobilização de recursos no caso brasileiro, mas *requerem grande coordenação dentro do governo e com o mercado financeiro*” (CUNHA & SOLTO, 2005, apud UNESCO, 2005, p.19, *grifos nossos*)

Afirmamos que para a OCDE essa inserção é fundamental porque de acordo com as regras do “estado permanente de direito” e o documento “Os Princípios da governança corporativa”<sup>104</sup> ou traduzido pelo título Os princípios da OCDE sobre os governos das sociedades, citado anteriormente.

“Os Princípios destinam-se a ajudar os governos de Estados-Membros e países terceiros nos seus esforços para avaliar e melhorar o enquadramento legislativo, institucional e regulamentar o governo das sociedades nos respectivos países e a proporcionar linhas de orientação e sugestões para as bolsas de valores, investidores, empresas e outras partes [...] Os Princípios aplicam-se essencialmente às sociedades de capital aberto ao público, tanto financeiras como não financeiras. No entanto, na medida em que sejam aplicáveis, eles poderão ser uma ferramenta útil para melhorar o governo das sociedades com o capital fechado ao investimento do público, quer sejam empresas privadas ou empresas públicas. [...] Os accionistas [sic] dominantes, que poderão ser pessoas singulares, empresas familiares, membros de sindicatos de bloqueio ou outras empresas que operem através de uma *holding* ou de participações cruzadas” (OCDE, 2004, p.11 e 12)

A coordenação dentro do governo e sua relação com o mercado se pautam na perspectiva da governança e foi explicitada no documento traduzido com o título “Os princípios da OCDE sobre o governo das sociedades” (*OECD Principles of Corporate Governance*, 2004), o Estado é concebido como mediador da ‘regulação’ e ‘desregulamentação fiscal’. A OCDE, ao organizar os acordos entre países e as mais variadas formas de representação da sociedade civil, se utiliza de uma espécie de supra-legislação, um tipo de acordo comercial chamado

---

<sup>104</sup> Este documento está disponível em <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/260402UE.PDF>, e pode ser acessado através do site da [www.oecd.org/brazil](http://www.oecd.org/brazil)

estabelecimentos permanentes de direito (CALIENDO, 2005) para moldar e ou modificar as legislações dos Estados-membros para atender aos interesses do capital por ela representado. É com esta finalidade que o Estado é concebido: além de ‘conciliador’ dos conflitos entre o capital e o trabalho:

“[...] os governos têm uma responsabilidade importante na definição de um enquadramento regulamentar eficaz que proporcione a flexibilidade suficiente para permitir aos mercados funcionarem de forma eficaz e responderem às expectativas dos accionistas [sic] e de outros sujeitos com interesses relevantes. Compete aos governos e aos intervenientes no mercado decidirem como aplicar estes Princípios no desenvolvimento do seu enquadramento do governo das sociedades, tendo em conta os custos e os benefícios da regulamentação.” (OCDE, 2004, p.14)

“O grau de participação dos trabalhadores no governo das sociedades depende da legislação e das práticas adoptadas [sic] a nível nacional, podendo variar igualmente de empresa para empresa. No contexto do governo das sociedades, os mecanismos de optimização [sic] do desempenho destinados a reforçar a participação dos trabalhadores podem beneficiar as empresas, directa [sic] e indirectamente [sic], dado que aqueles se mostrarão mais interessados em investir em *competências especificamente adequadas à sua empresa*. Alguns exemplos de mecanismos destinados a reforçar a participação dos trabalhadores incluem: representação dos trabalhadores nos órgãos de administração; e processos de governo, como comissões de trabalhadores, que levam em conta a opinião dos trabalhadores na tomada de determinadas decisões fundamentais. No que se refere aos mecanismos de optimização [sic] do desempenho, podem encontrar-se em muitos países planos de aquisição de acções [sic] pelos trabalhadores e outros sistemas de partilha de lucros. Os compromissos em matéria de pensões são também frequentemente uma componente da relação entre a empresa e os seus antigos e actuais [sic] trabalhadores. Quando esses compromissos implicam a criação de um fundo independente, os seus administradores devem ser independentes do órgão de administração da empresa e gerir o fundo em prol de todos os beneficiários.” (OCDE, 2004, p.48, *grifos nossos*)

De acordo com o referido documento, as empresas nacionais ainda podem fazer parte das organizações da OCDE e tomar empréstimos mesmo que o país não seja membro efetivo. Caso haja falência, pode ficar acordado que o Estado se responsabiliza por parte do pagamento da dívida. A OCDE articula, em nível internacional, a “cooperação econômica total”, num movimento que cria pactos entre outros organismos internacionais, Estados, empresários e, até sindicatos dos trabalhadores, mediando uma verdadeira “conciliação de classes” pela superestrutura que é o Estado. Conciliação esta que se dá pela interdependência entre as burguesias locais e estrangeiras como afirmou Florestan Fernandes. Essa é uma das faces das estratégias de desenvolvimento econômico que a OCDE prega: a manutenção do capitalismo dependente organizado a partir de dentro dos países, membros ou colaboradores como o Brasil.



“Estiveram ainda presentes no grupo, na qualidade de observadores, o Banco Mundial, o Banco de Pagamentos Internacionais e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Para a avaliação dos *Princípios*, o grupo de orientação convidou também como observadores *ad hoc* o Fórum para a Estabilidade Financeira (FEF), o *Comité de Basileia* de Supervisão Bancária e a Organização Internacional das Comissões de Valores (IOSCO). Durante a revisão dos *Princípios*, o grupo de orientação efectuou extensas consultas e preparou, com a colaboração dos membros, um estudo sobre a evolução da situação nos Estados-Membros da OCDE (*Survey of Developments in OECD Countries*). Nas consultas participaram peritos provenientes de vários países, que estiveram presentes nas mesas redondas regionais sobre o governo das sociedades que a OCDE organiza na Rússia, Ásia, Sudeste da Europa, América Latina e Eurásia, com o apoio do Fórum Global para o Governo das Sociedades e outras instâncias internacionais, e em cooperação com o Banco Mundial e ainda outros países terceiros. Além disso, *o grupo de orientação consultou um amplo leque de partes interessadas, como o sector empresarial, investidores, associações profissionais a nível nacional e internacional, sindicatos, organizações da sociedade civil e organismos internacionais.*” (OCDE, 2004, p. 08, *grifos nossos*)

Entendemos que o que está em jogo é a educação da classe trabalhadora. No documento da UNESCO, citado anteriormente, a OCDE aparece como organismo que “mais investiu” nos últimos anos na expansão da educação brasileira, “enjetando” vultosas quantias em projetos do governo para expansão e democratização do *ensino fundamental* especificamente.

“Em 2002, a América Latina recebeu dos países da OCDE, US\$ 5,2 bilhões a título de ajuda internacional. *O Brasil foi o sexto principal destino da ajuda internacional da OCDE na região, recebendo US\$ 376 milhões [...]* entre 2001 e 2002 [...] 7% do total de recursos recebidos da OCDE destinaram-se à educação. Além da OCDE, BIRD e BID destinaram aproximadamente US\$ 670 milhões em educação na América Latina em 2002. No total, a região recebeu US\$ 1,2 bilhão de cooperação internacional em educação.” (CUNHA & SOUTO, apud UNESCO, 2005, p.6 e 9)

Diante do exposto, é possível afirmar que o Brasil, de longa data, possui inúmeras “dívidas” com a OCDE e, como não é membro efetivo e não possui acordos que tenham se tornado de conhecimento “público” antes de 2006 (quando o Brasil aderiu ao PISA), aparentemente os “empréstimos” ficam velados. Concluimos que, se o Brasil recebeu US\$ 376 milhões da OCDE, e somente 7% era destinado à Educação, o restante do dinheiro escoou para o setor privado e para determinadas áreas do setor público<sup>105</sup>.

Entendemos que, por um lado, que a OCDE reafirma o pacto burguês de mundialização do capital e, por outro, o da mundialização da educação (MELO, 2004). O “pacto bur-

---

<sup>105</sup> Infelizmente, por uma questão de tempo viável para pesquisar e acesso restrito, ainda não conseguimos obter informações seguras sobre os setores específicos que receberam estas verbas. Pretendemos, ao longo de 2009, retomarmos a pesquisa aprofundando esse ponto recém-descoberto: de que a OCDE já enviava dinheiro para o governo brasileiro –no mandato de Lula, especificamente,

guês” de “conversão da dívida pública em educação” (LIMA, 2007), em termos ideológicos-políticos, vem incentivando a expansão do ensino fundamental sob a rédea da democracia restrita: amplia-se o acesso e limita-se a quantidade a ser investida diversificando as formas de financiamento da educação. Como afirmou NEVES (2002, p.164), as massas populares passam a ter a impressão que estão “participando do banquete”, do acesso à educação sistematizada, pública e gratuita; mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou seja, é organizado pela burguesia de forma a precarizar - com o corte orçamentário- e desqualificar o ensino público. O projeto neoliberal de educação buscou, desde os anos 90, no Brasil, alargar a base do sistema educacional brasileiro, precisamente o ensino fundamental, de modo a obrigar a classe trabalhadora, em geral, a uma terminalidade precoce da sua escolarização (idem, p.163-169). Hoje, esse alargamento vem se dando no ensino superior através dos “escolões de terceiro grau”, o que pode demonstrar que a educação básica alargada foi apenas uma fase inicial do processo.

“Com respeito à ampliação do acesso ao ensino fundamental, também é bem-vinda a experiência do FUNDEF (um fundo para financiar despesas subnacionais com o ensino fundamental, baseado em um valor mínimo de despesa por estudante e transferências federais complementares), com o seu impacto sobre os índices de matrículas escolares.” (OCDE, 2005, 51-57 )

Concordamos com Lima (2002, p.54) que a mercantilização da educação abriu espaço para duas palavras de manutenção da ordem social, econômica e cultural: “expansão e democratização”. O capital, a burguesia em geral, pelas mãos do Estado, utiliza essa estratégia de contra-revolução preventiva (FERNANDES, 1981), mantendo a classe trabalhadora “feliz” com a ampliação do acesso ao ensino. Nas palavras de Neves (2005), isso é feito sem que esta perceba que “o banquete servido à revelia pela burguesia” vem diminuindo a responsabilidade do Estado para com os outros níveis da educação.

No tocante ao ensino superior, a “impressão de participação no banquete”, a nosso ver, tem sido realizada pelas estratégias do governo Lula ao utilizar programas como a Universidade Aberta do Brasil, Educação a Distância (EaD), PROUNI, REUNI e cursos de curta duração, fortalecendo o empresariamento na educação superior e, na contra partida, sucateando ainda mais as universidades públicas com as avaliações do SINAES e da CAPES atreladas ao financiamento. Entendemos que as elites dominantes no Brasil têm interesse na mercantilização da educação superior, principalmente na área de ciência e tecnologia e tecnologia da informação e comunicação. Acreditamos que estão buscando formas de operar o “co-

lonialismo educacional” com o subterfúgio de preparar as IES para a globalização dos sistemas educacionais na América Latina através da associação das universidades locais às globais, utilizando para isso a avaliação padronizada para obtenção do certificado de “acreditação” que viabiliza a ‘diplomação compartilhada’. Essa ação é, também, um fenômeno que esconde na essência a possibilidade da mobilidade estudantil européia para a América Latina, entendendo que o Acordo de Bolonha.

Entendemos que o “banquete” em termos de formação superior vem sendo ofertado, para a classe trabalhadora, numa estratégia de “democratização da educação”, através da educação à distância que foi impulsionada pela inovação tecnológica, assim como a legalização de “cursos de curta duração”. O que vem sendo “servido” à classe trabalhadora, principalmente para os professores da educação básica, é uma formação aligeirada e fragmentada impulsionada pela política da “profissionalização docente” ou, nas palavras de Shiroma (2003, p.61), o “eufenismo da profissionalização” organizado pela práxis política dos organismos internacionais. A formação docente via educação à distância e formação em serviço, que pode complementar a carga horária dos cursos de curta duração, seria mais uma estratégia de contra-revolução preventiva através do aligeiramento da formação profissional “disfarçada” pela prerrogativa de “educação ao longo da vida” ou profissionalização, ampliando a massa de trabalhadores docentes mergulhados no estranhamento do trabalho e na alienação que assola a categoria.

Entendemos que a expansão da educação básica e “democratização” do ensino superior foram estratégias dos governos FHC e Lula da Silva para operar a conciliação de classes. Concluímos que a contradição exposta nos fenômenos da expansão da educação básica e democratização do ensino superior operam uma inclusão-excludente das massas e ao mesmo tempo uma *exclusão-includente* (KUENZER, 2002) na medida em que organizam meios de manter a dualidade estrutural do ensino. Para Kuenzer, as estratégias são as mais variadas possíveis, uma verdadeira “empurroterapia” (idem, p.93), uma visão de educação defendida pela esquerda que foi apropriada e distorcida pela direita, a favor da manutenção da hegemonia. Merecem destaque: “ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração” (idem). A democratização das oportunidades educacionais pode se dar independentemente das estratégias traçadas nos marcos da ordem, mas não é este o tipo de educação que libertará a classe trabalhadora da exclusão cultural, social e econômica.

Florestan (1979) afirmou que as classes trabalhadoras precisam tomar consciência de que as burguesias periféricas tendem a se associar às burguesias centrais, repartindo desigualmente a mais-valia relativa, não sendo autônoma, não se organizando enquanto classe em

si e para si. Na busca de manter-se no poder, esta não anula, mas mantém este poder às custas de concessões políticas à classe trabalhadora. Por outro lado, recebe o apoio das burguesias centrais para se manter no poder e organizar a dominação a partir de dentro, minimizando qualquer manifestação da luta de classes. Seja pela organização de alianças com sindicatos e lideranças da classe, seja pela ascensão ao poder com um partido inicialmente marxista e que outrora se pretendeu revolucionário, como o PT. Hoje, transformado em partido de massa, intensifica suas vitórias eleitorais e faz uma acumulação gradativa de “reformas” que na verdade constituem contra-reformas (LIMA, 2007) que mantém a ordem social existente.

## **CAPÍTULO IV**

### **A RELAÇÃO POLÍTICA ENTRE O BRASIL E A OCDE**

#### 4.1 DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA MEDIADA PELA UNESCO À COOPERAÇÃO DIRETA ENTRE O BRASIL E A OCDE: O PROGRAMA WEI

No ano de 1989, durante o Consenso de Washington, os Organismos Internacionais se reuniram para debater a dívida externa e as políticas econômicas a serem adotadas para viabilizar novas formas de pagamento. A educação foi posta no pacote de ajuste estrutural para diminuição do Estado na área social, onde a “ordem nacional” passou a ser “racionalizar os gastos” e aderir à política neoliberal que se desenvolveu nos anos de 1990 (PAULANI, 2006, p.67-107). Neste mesmo ano o Brasil, através do INEP/MEC e a comissão de Ações Internacionais para disseminação do PDE, sob a coordenação de Oroslinda Taranto Goulard (atual assessora do Ministro da Educação Fernando Haddad), passou a participar do programa WEI regular.

“O WEI regular faz parte do Programa de Indicadores Mundiais da Educação (WEI) e é assim chamado porque a coleta de dados é feita anualmente desde 1998. O WEI visa ao desenvolvimento de estatísticas e indicadores educacionais, no âmbito dos países em desenvolvimento, possibilitando a comparação internacional de uma maneira eficiente e atualizada. [...] O WEI regular segue a metodologia da Coleta de Dados UOE (Unesco, OCDE e Estatísticas da União Européia) sobre os Sistemas Educacionais, definida nos manuais que acompanham os questionários UOE (além dos específicos para o WEI) a serem preenchidos anualmente pelas coordenações nacionais dos países participantes”. (INEP, 2009, disponível em [http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/outras\\_WEI/oquee.htm](http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/outras_WEI/oquee.htm) último acesso em 01/12/2009)

O WEI-SPS, modalidade mais recente, está se dando na gestão de Carmilva Flores e os dados podem ser encontrados no Relatório de ações Internacionais do INEP 2006, publicado em 2007. Organizado pela parceria UNESCO/OCDE. Quanto ao WEI-SPS, diretamente desenvolvido para compartilhar dados de um mesmo país entre a UNESCO e os programas da OCDE como o PISA e o Panorama da Educação (que serão especificados mais adiante).

“A pesquisa sobre Escolas Primárias é um estudo especial produzido pelo Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI-SPS), e coordenado internacionalmente pelo do Instituto de Estatísticas da Unesco a partir de 2006. A pesquisa WEI-SPS foi idealizada em 2002 e realizada a partir de 2005 com a finalidade de contribuir com os esforços do Brasil e dos demais países envolvidos para melhorar o acesso, a

qualidade e a equidade da educação ofertada à sua população, na medida em que ajuda a aprofundar o conhecimento sobre a complexidade dos processos educacionais. O estudo internacional também pretende comparar o funcionamento das escolas primárias nos diferentes contextos nacionais, sob a perspectiva da *efetividade (gestão escolar e estratégias didático-pedagógicas) e da equidade (distribuição dos recursos e das boas práticas entre as escolas das diferentes regiões de cada país)*” (INEP, 2008, *grifos nossos*, <Disponível em [http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/WEI\\_SPS/oquee.htm](http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/WEI_SPS/oquee.htm),> último acesso em 01/01/2009)

Entendemos que é nesse contexto que a política de avaliação dos sistemas de ensino no Brasil são formuladas e orientadas. Na página do INEP encontramos informações de que “Os questionários UOE<sup>106</sup> solicitam informações dos sistemas educacionais dos países participantes, nos seus diversos níveis de educação e modalidades de ensino” (INEP, 2008). As informações solicitadas e as fontes de dados foram organizadas conforme o quadro A em anexo, através de Questionários da Coleta de Dados UOE com informações solicitadas e fontes dos dados brasileiros. Encontram-se neste quadro informações sobre o Censo da Educação Básica (INEP/MEC); Censo da Educação Superior (INEP/MEC); Informações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC); Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) ou o Censo Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Base de Dados do Fundef (MEC).

Essas fontes oferecem dados referentes à: ingressantes (alunos novos), por nível de ensino, sexo, idade, dependência administrativa e área gerais e específicas (educação superior); dados sobre população por sexo, idade, nível de escolaridade e nível salarial; dados sobre o número de professores, por nível de ensino, sexo, idade, dependência administrativa e escolaridade; dados sobre horas letivas, por ano, componente curricular e idade dos estudantes; carga horária e salário anual dos professores por nível de ensino, sexo, idade, dependência administrativa; tempo de evolução do nível inicial para nível máximo do salário do professor; e critérios para o incremento salarial dos professores; dados sobre o número médio de alunos por turma, por nível de ensino e dependência administrativa; número de trabalhadores e o rendimento anual do trabalho por escolaridade e idade, entre outras e por fim; dados sobre os gastos públicos do Brasil com educação, por nível/modalidade de ensino, dependência administrativa, segundo a categoria econômica.

É preciso ressaltar que os países que participam do WEI e, também, os países que participam da coleta de UOE utilizam a Classificação Internacional Padronizada da Educação

---

<sup>106</sup>

Unesco, OCDE e Estatísticas da União Européia

de 1997<sup>107</sup> ou sua sigla ISCED, para transformar estatísticas educacionais nacionais, “compiladas segundo conceitos e definições nacionais, em categorias agregadas que permitam comparações internacionais e interpretações significativas. De acordo com o ISCED97, há sete níveis educacionais” (INEP, 2008). Segundo informações extraídas da página do INEP, no anexo I, citado acima, encontra-se a correspondência entre tais níveis e os níveis/modalidade do sistema educacional brasileiro (idem).

O anexo II traz a correspondência entre os níveis educacionais do ISCED 97 e o Sistema Educacional Brasileiro (2004) encontram-se outras informações sobre o sistema educacional brasileiro, tais como: Creche e Pré-escola (estudantes com três anos ou mais para os dados não-financeiros; todos as matrículas alunos para os dados financeiros; ensino fundamental de 1ª a 4ª série ou equivalente e mais o ensino regular, EJA de 1ª a 4ª série e Educação Especial; ensino fundamental de 5ª a 8ª série ou equivalente e regular, EJA de 5ª a 8ª série e Educação Especial; ensino médio e regular, no caso da educação profissional de nível técnico, EJA de ensino médio e Educação Especial; educação terciária tipo B (Educação Superior em Tecnologia) e educação terciária tipo A ( demais cursos de graduação ; excluindo-se os cursos seqüenciais e os de especialização *lato sensu* ); Pós-graduação (*stricto sensu*): mestrado, mestrado profissional e doutorado. Observação: os curso de mestrado, em quase todos os demais países, é considerado um estágio mais avançado do ISCED.

A partir da obtenção destes dados, foi necessário entender como tem se dado a transferência de dados coletados pelo MEC/INEP para os organismos internacionais que compõe a WEI. Foi preciso investigar através de quais programas a UNESCO e a OCDE forneciam dados cedidos pelo Brasil, atualmente compilados no Ideb, para os demais organismos internacionais tais como o Banco Mundial e UNICEF.

“As informações coletadas pelo WEI Regular integraram as bases de dados educacionais da OCDE para os dados referentes ao período 1998-2002/2003 e continuam a fazendo parte das bases de do Instituto de Estatísticas da Unesco (UIS), desde 1998. No sítio do UIS também estão disponíveis os mapas dos sistemas educacionais dos países participantes, em que é especificada a correspondência entre os níveis educacionais do ISCED 97 e sistema educacional dos países participantes. A base de dados WEI/OCDE subsidiou até 2005, as

---

<sup>107</sup> Diz respeito a construção de documentos que referendam as estatísticas e indicadores internacionais. Quando o WEI foi totalmente organizado, deu origem aos seguintes subprogramas: Financiando a educação – Investimentos e Retornos 1999; Professores para as escolas do amanhã 2001; Tendências da educação em perspectiva: Análise dos indicadores mundiais em educação 2005; A educação conta: comparando o progresso do programa WEI em 19 países 2006 e 2007.



publicações do WEI e a publicação anual *Education At A Glance* (Panorama da Educação), uma publicação anual da OCDE sobre indicadores educacionais atualizados e de comparabilidade internacional. Por sua vez, a base de dados do Instituto de Estatísticas da Unesco (UIS ) subsidia publicações dos seguintes organismos internacionais: UNESCO – publicações WEI (por exemplo, *Education Counts: Benchmarking in 19 WEI Countries*[2]) *Global Education Digest*; *EFA Monitoring Global Report* (Relatório de Monitoramento Global do EPT (Educação para Todos), entre outras; UNICEF: *State of the World's Children*; PNUD – *Human Development Report*[3], Banco Mundial – *World Development Indicators*<sup>108</sup>. (INEP, 2008)

Esta organização de ações entre organismos internacionais na área da educação, direcionando a política de avaliação, veio se construindo desde 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos, este foi o marco zero onde a Comunidade Européia estabeleceu os 16 indicadores de qualidade, começando a delinear as políticas para formação de professores (MAUÉS, 2003). Como já mencionado anteriormente, em 1993, na gestão Itamar Franco, foi estabelecido o Plano decenal de educação para Todos, mas foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a batuta do ministro da educação Paulo Renato Souza que a política de construção do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) no Brasil prosperou. Helena Altman (2002), ao tratar das políticas adotadas nesta época, afirmou que o Banco Mundial e o governo traçaram políticas convergentes que culminaram não só na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional 9394/96, mas também em vários decretos e portarias que caracterizam e descaracterizam a educação básica e a formação docente. Essa política de subordinação ao Banco Mundial, no nosso entendimento, não se restringe ao BM, mas inclui, desde 1998, a OCDE através da parceria do Brasil no WEI, mediada pela UNESCO. Entretanto, pudemos confirmar que no ano anterior o Brasil já estava participando legalmente do WEI e entendemos que as políticas implementadas não se orientaram apenas pela lógica do Banco Mundial. Elas foram amalgamadas num conjunto de ações coletivas onde cada organismo internacional passou a atuar de forma mais incisiva em determinada área e esse processo veio se dando desde que, na Rodada Uruguai (1987-1994) a educação foi inserida no setor de “serviços” (SIQUEIRA<sup>109</sup>, 2004). O Brasil não assume a educação

---

<sup>108</sup> Disponível em [http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/outras\\_WEI/oquee.htm](http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/outras_WEI/oquee.htm) último acesso em 01/12/2009

<sup>109</sup> Para maiores aprofundamentos, ver SIQUEIRA, Ângela C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. Revista Brasileira de Educação. RJ: ANPED; SP: Autores Associados, vol.26, 2004.

enquanto serviço publicamente, mas seguiu as orientações de organismos internacionais que a conceberam como tal (SIQUEIRA<sup>110</sup>, 2001), principalmente as do Banco Mundial

“Embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine *cooperação* ou *assistência técnica*, ela nada mais é do que um co-financiamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (Fonseca, 1998, apud Helena Altmann, 2002, p.2).

Na busca de averiguar a relação entre o Brasil e a OCDE mediada por outros organismos internacionais na década de 1990, realizamos um levantamento bibliográfico e nele identificamos que desde 1995 a OCDE organiza e dinamiza um Fórum sobre Estabilidade Financeira, em parceria com o Banco Mundial e FMI. O objetivo deste é definir e organizar estratégias de enquadramento legislativo e institucional para pagamento da dívida pública, especificamente dos países periféricos/Latino Americanos. A nova moeda de troca que propiciou a reprodução do capital na área de bens e serviços foi a exigência de investimento em educação básica e abertura da educação superior para a expansão do setor privado. Tais informações também se encontram no documento cujo título é Os princípios da OCDE sobre o Governo das Sociedades (OCDE, 2004). Nele foram estabelecidas normas fundamentais da cooperação econômica realizada pela OCDE, balizada em 12 princípios que deixam claro os padrões e os códigos estabelecidos pelo FMI, o BM e o Banco de Pagamento Internacional para serem seguidos pelos países devedores, como o Brasil.

Estes organismos fixam as formas de pagamento das dívidas, organizando um “enquadramento” dos países em termos legislativos e institucionais para regulamentar os acordos feitos por um ‘leque’ de partes interessadas: setor empresarial, investidores, associações profissionais a nível nacional e internacional, sindicatos, sociedade civil e organismos internacionais (OCDE, 2004, p.9). O objetivo foi regular as ações dos *acionistas e gestores*, cuja forma de controle estaria em ofertar “assistência técnica” na área político-econômica e social, com ênfase no desenvolvimento da governança e governabilidade.

---

<sup>110</sup> Para maiores aprofundamentos, ver SIQUEIRA, Ângela C. de (2001). Organismos internacionais: educação em uma política de educação soberana? Porto Alegre, RS: Trabalho apresentado do Fórum Mundial de educação, Sessão de Debate Especial “Organismos Internacionais, tratados de livre comércio e reformas educacionais: a educação em uma política de integração soberana”. (disponível on-line no site [www.forummundialeducacao.org.br](http://www.forummundialeducacao.org.br))

Segundo Bresser Pereira (MARE, 1997), a reforma deveria redefinir o Estado, em seu papel regulador e desregulamentador para uma melhor intervenção no mercado: privatizando, publicizando e terceirizando. Para tanto deveria ser feita uma reforma administrativa (governança) e uma política (governabilidade). A governança trataria da recuperação da capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo para superar a crise fiscal: corte nos orçamentos para reduzir gastos na área social e dos direitos sociais do funcionalismo público. A governabilidade seria o desenvolvimento da capacidade do governo em mediar interesses, garantir legitimidade e governar. Ou seja, a governança deveria ser mediada pelos “formuladores de políticas” para gerar e implantar *políticas de contra-reforma do Estado* (LIMA, 2007) e a governabilidade para mediar os interesses político-partidários junto à sociedade civil.

Encontramos outras informações no documento “Metodologia para Avaliação de Sistemas Nacionais de Aquisição de Bens e Serviços”<sup>111</sup> (2006 a). Nele a Comissão de Assistência ao Desenvolvimento, formada pela parceria BM/OCDE, delimitou o espaço de atuação de ambos os organismos, deixando explícito que a OCDE tem por função “avaliar” os riscos para os investidores do setor privado (industriais e empresários da educação) orientando seus investimentos na área de bens de serviços.

“O objectivo deste Manual do Utilizador [sic] é o de facilitar a adopção [sic] de uma abordagem consistente para a aplicação dos indicadores desenvolvidos pela Mesa Redonda da OCDE/DAC-Banco Mundial sobre o Fortalecimento das Capacidades de Aquisição de Bens e Serviços nos Países em Desenvolvimento”. (OCDE, 2006 a, versão 4, p.2)

“O aumento da eficácia, da eficiência e da transparência dos sistemas de aquisição de bens e serviços constitui uma preocupação dos governos e da comunidade de desenvolvimento internacional. Todos reconhecem que o aumento da eficácia da utilização de fundos públicos, incluindo os fundos disponibilizados através da assistência oficial ao desenvolvimento (AOD), requer a existência de um sistema nacional de aquisição de bens e serviços apropriado, que cumpra os padrões internacionais e que funcione do modo desejado. Sob os auspícios da iniciativa conjunta da Mesa Redonda sobre a Aquisição de Bens e Serviços entre o Banco Mundial e a Comissão de Assistência ao Desenvolvimento (*Development Assistance Committee* – DAC) da OCDE, os países em desenvolvimento e os doadores bilaterais e multilaterais trabalharam em conjunto no sentido de desenvolver um conjunto de instrumentos e padrões que dêem uma orientação para a realização de melhorias nos sistemas de aquisição de bens e serviços e nos

---

<sup>111</sup> (OCDE, Versão 4, 17 de julho de 2006. Disponível em <[www.oecd.org/brasil](http://www.oecd.org/brasil)> último acesso em 12/04/2008).

resultados por eles produzidos. A Iniciativa da Mesa Redonda culminou com a adoção [sic] da “Declaração de Joanesburgo”, em Dezembro de 2004, incluindo um compromisso para a adoção [sic] do Instrumento de Indicadores de Base segundo os padrões internacionais acordados para a avaliação dos sistemas nacionais de aquisição de bens e serviços. Após a conclusão da Iniciativa da Mesa Redonda, sob a coordenação do Grupo de Trabalho sobre a Eficácia da Ajuda da OCDE/DAC, foi criada a *Joint-Venture* para a Aquisição de Bens e Serviços e esta já avançou ainda mais no desenvolvimento da metodologia para a aplicação dos indicadores de base e dos indicadores de cumprimento e desempenho associados.” (OCDE, 2006a, p. 2, *grifos nossos*)

Concluimos que a metodologia para a avaliação dos sistemas nacionais de aquisição de bens e serviços apresentada neste trabalho da OCDE visa oferecer um instrumento comum que possa ser utilizado tanto pelos países em desenvolvimento como pelos doadores para avaliar a qualidade e a eficácia dos sistemas nacionais de aquisição de bens e serviços, baseado em indicadores. Os participantes neste processo acreditam que a avaliação irá fornecer a base sobre a qual um país pode formular um plano de desenvolvimento da capacidade por forma a melhorar o sistema de aquisição de bens e serviços. Do mesmo modo, os doadores podem utilizar a “avaliação” comum para desenvolver estratégias de ajuda ao plano de desenvolvimento da capacidade<sup>112</sup> e para diminuir os riscos nas operações individuais que decidam financiar.

*“O objectivo [sic] a longo prazo é melhorar os sistemas nacionais de aquisição de bens e serviços dos países por forma a cumprirem os padrões reconhecidos internacionalmente, que possibilitarão uma maior eficácia na utilização dos fundos de modo a cumprir as obrigações do país.”* (OCDE, 2006a, *grifos nossos*)

Concluimos que a OCDE/Banco Mundial trabalham conjuntamente definindo os “indicadores” a serem alcançados pelos países membros ou colaboradores. Esses indicadores são utilizados da seguinte forma, de acordo com a mesma:

“1) O Grupo de Trabalho criou dois tipos de indicadores, os Indicadores de Base (IB) e os Indicadores de Cumprimento/Desempenho (ICD). Os IB apresentam uma comparação instantânea do sistema propriamente dito contra os padrões internacionais representados pelos IB. Estes indicadores abrangem quatro pilares: a) o quadro legal existente que regula a aquisição de bens e serviços no país; b) a arquitetura institucional do sistema; c) o funcionamento do sistema e a competitividade do mercado internacional; e d) a integridade do sistema de

---

<sup>112</sup> Uma espécie de ajuste legislativo às regras do estabelecimento permanente de direito (CALIENDO, 2005). Não aprofundamos o assunto por conta dos limites desse trabalho de dissertação e porque o assunto foge da área da educação.

aquisição de bens e serviços. Cada pilar tem uma série de indicadores e sub-indicadores para serem avaliados.

2) Os ICD tratam do funcionamento do sistema. Estão mais estreitamente ligados à aplicação dos regulamentos e às práticas dominantes da aquisição de bens e serviços no país. Assim, enquanto os IB assemelham-se mais a uma visão instantânea da concepção do sistema numa dada altura, os ICD observam o que se passa no terreno através da análise de uma amostra de transações de aquisições e outras informações relevantes consideradas representativas do desempenho do sistema.

3) Os indicadores submetem-se frequentemente à lei da aquisição de bens e serviços e ao quadro legal. A referência à lei é para o instrumento legal supremo que regula a aquisição pública de bens e serviços no país. A forma ou natureza particular da lei suprema varia entre os países dependendo do sistema (direito comum, direito civil, etc.) e tradição jurídicos. Alguns países têm leis e outros têm decretos, circulares ou regulamentos. De uma forma geral, a precedência utilizada neste documento é que existe um instrumento jurídico supremo que é o geral, que existem regulamentos que fornecem uma interpretação jurídica mais detalhada e que existem procedimentos para a implementação de natureza administrativa. Todo o conjunto de instrumentos legais é apontado como o quadro legal”. (idem, p.3)

Observamos que o sumário executivo do referido (2006b) documento deixa claro que o que está em jogo é a utilização dos fundos públicos – que no caso brasileiro são os destinados à área social. A racionalização dos gastos e o aumento das políticas focalizadas. A idéia da OCDE é de que os fundos sirvam para mediar a aquisição de bens e serviços principalmente pela parceria público-privada. A OCDE destacou que, para tanto, seria preciso uma modificação na legislação nacional e nas instituições estatais para operacionalizar reformas no aparato legal. A fonte primordial sobre as sugestões da OCDE para o Brasil reformular sua política macroeconômica está no documento “Estudos Econômicos da OCDE Brasil”, citado de forma detalhada na sessão 3.3.3 do capítulo III.

Segundo Siqueira (2005), a educação superior, lócus da formação de professores, foi colocada pelo Banco Mundial no “pacote” de bens e serviços a serem vendidos, tarefa articulada junto à Organização Mundial do Comércio (OMC) e grupos empresariais através do Tratado de Livre Comércio (TLC) advindo do Acordo Geral de Comércio de serviços (AGCS). Então, concluímos que é desta forma que a OCDE participa de tal tratado, articulando seu trabalho junto aos grupos empresariais e ao Banco Mundial. E qual é o problema posto? Leher (2005), ao tratar das feições da mercantilização da educação e o neocolonialismo, nos diz que “é nesse contexto que a LDB 9394/96 definiu a profissionalização em nível superior, mas não necessariamente em universidades, enfatizando a Educação à Distância (art.87, §3º, inciso III) como “saída” para a democratização do ensino superior na área de formação de professores”.

No período de 1996 a 1998, extra-oficiosamente o Brasil começou a participar do Programa PISA e para tanto foram sendo organizadas formas de avaliação padronizadas para

compor o Índice de desenvolvimento da Educação Básica<sup>113</sup> (Ideb) através das orientações do Programa CERI – *Centrepour la Recherche et l'Innovation des l'Enseignement*, sobre formação profissional e formação contínua de professores (MAUÉS, 2003, p.104). O PISA é a sigla do *Programme for International Student Assessment*, que, em português, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Alunos, é um programa internacional de avaliação comparada aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três domínios do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas<sup>114</sup>.

Foi nessa avalanche de reformas que entre 1999 e 2000, no Brasil, foram implantadas mudanças curriculares, PCNs e o Sistema de Avaliação de Ensino, com a prerrogativa de “medir” as habilidades e competências. A ascensão da categoria prática reflexiva como lema da formação docente passou a ser a bússola norteadora dos currículos e do trabalho docente, valorizando do saber prático e utilitário (FREITAS, 2003, MAUÉS, 2003).

---

<sup>113</sup> “O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. Nesse âmbito que se enquadra a idéia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é a de que para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no Saeb. A meta nacional norteia todo o cálculo das trajetórias intermediárias individuais do Ideb para o Brasil, unidades da Federação, municípios e escolas, a partir do compartilhamento do esforço necessário em cada esfera para que o País atinja a média almejada no período definido. Dessa forma, as metas intermediárias do Ideb, com início em 2007, foram calculadas nos âmbitos nacional, estadual, municipal e para cada escola, a cada dois anos. O que se apresenta a seguir é um breve apanhado técnico dos parâmetros e cálculos nos quais se baseiam as projeções das metas intermediárias do Ideb em cada uma dessas esferas”. (INEP, Disponível em <<http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/PISA/opisaeideb.htm>> , último acesso em 01/09/2009)

<sup>114</sup> Em 2000, o foco era na Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O PISA 2009 inicia um novo ciclo do programa, com a ênfase novamente recaindo sobre o domínio de Leitura”.

Finalmente a relação de “assistência técnica” prestada pela OCDE via WEI passou a ser “cooperação” oficial quando entre 2002 e 2003 o Brasil confirmou formalmente sua participação no PISA aceitando suas orientações e concedendo informações, além de abrir espaço para a OCDE ‘investir’ em pesquisas conjuntas com universidades brasileiras como é o caso das no capítulo I. Nesse período, de acordo com estudos de Silva Júnior (2002), a Educação à Distância (EaD) foi expandida pelo governo como meio de “democratizar” a Formação de Professores no Brasil, mas o objetivo primeiro era de abrir novos nichos de mercado. Dentre os programas criados na era FHC para viabilizar essa expansão, segundo Silva Júnior, estão: o Programa Nacional de Informática na Educação; o Plano nacional de Qualificação do Ministério do Trabalho; o programa TV Escola (oriundo do Ministério das Relações Exteriores como atualização do Plano Decenal da Educação); o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) enfim, uma teia complexa de políticas de formação de professores através da educação à distância e ações que foram abordadas de forma mais detalhada no capítulo III, que pudessem viabilizar, com apoio da legislação via LDB, a reprodução do capital na área educacional orientada pelos organismos internacionais. Alguns fatos relevantes para a confirmação dos acordos bilaterais entre Brasil e OCDE ocorreram no mesmo período.

Nessa mesma época a OCDE institui o Deseco<sup>115</sup> em Genebra, definindo as competências e os indicadores internacionais de qualidade na educação. Através do CERI<sup>116</sup>, o PISA passou a dar fundamentação com os dados e estatísticas para a construção documento “Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2004). A nosso ver, um importante marco orientador das políticas de formação e regulação do trabalho docente. Ressaltamos que desde 2006 o Brasil participa, também, extra-oficialmente, de outro projeto, o INES (Indicadores dos Sistemas Educacionais), “responsável pela publicação da *Education At A Glance*, juntamente com outros países associados à OCDE” (INEP<sup>117</sup>, 2009). Ressaltamos que:

---

<sup>115</sup> Segundo Maués (2003, p.106) o Deseco foi um programa internacional de pesquisa denominado como Definição e Seleção de Competências, buscando estabelecer indicadores internacionalmente comparáveis para validação das competências-chave outrora exigidas pelos industriais europeus e organismos internacionais que financiam, a nosso ver, através do capital financeiro, os empresários da educação.

<sup>116</sup> Ver Maués (2003, p.104) sobre a criação do CERI (Centre pour La Recherche ET l’Innovation dans l’Enseignement)

<sup>117</sup> Disponível em <http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/Education/participacaobrasil.htm>, último acesso em 01/01/2009)

“O principal objetivo da pesquisa é desenvolver indicadores educacionais que possam servir para os países membros da OCDE e para os países parceiros da organização desenvolverem novos projetos educacionais, ou aperfeiçoarem os já existentes. Os indicadores divulgados na *Education At A Glance* permitem aos formuladores de políticas educacionais e técnicos analisar seus sistemas educacionais em relação ao desempenho dos outros países e, juntamente com a OCDE, refletir sobre os esforços empreendidos em políticas educacionais. A publicação fornece *medidas de qualidade, quantidade, equidade e eficiência dos sistemas*. Atende, desta forma, às necessidades de diversos públicos – desde governos, que querem avaliar as políticas educacionais; acadêmicos, que necessitam de dados para novas análises, até ao público em geral, que deseja monitorar o progresso da educação em seu país”. (INEP, 2009, Disponível em <http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/Education/participacaoobrasil.htm>, último acesso em 01/01/2009, *grifos nossos*)

No âmbito da cooperação técnica entre o Brasil e a OCDE, o mais novo programa em andamento, enquanto mapeamento de dados sobre o professor brasileiro vem a ser a Pesquisa Talis, mediada pelo INEP. No Brasil, a OCDE junto ao INEP, possui três atividades interligadas, de acordo o relatório de ações internacionais do INEP (2007). O PISA, que trata da avaliação dos alunos e através desta, em comparação aos INES e seus indicadores de “qualidade” da educação mundial, estabelece as políticas de formação e trabalho docente.

“A pesquisa Talis faz parte dos Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), criado com o objetivo de aprimorar os sistemas de coleta de dados dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômica (OCDE). Os indicadores produzidos pelo Ines também são utilizados pelos países que integram o programa para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas nacionais. [...] A avaliação do trabalho dos professores nas escolas, a forma e a natureza do retorno que eles receberam, assim como o uso dos resultados desses processos para prover benefícios e o desenvolvimento profissional dos professores” (INEP, 2007, Disponível em <http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/TALIS/oquee.htm>> acesso 10/09/08)

Segundo o relatório, a Pesquisa Talis tem por função avaliar o trabalho docente para, a partir desses dados, “sugerir” políticas que auxiliem o Estado a descentralizar o “poder” de execução das mesmas, de modo que se torne visível e palpável “o impacto causado pelas políticas para moldar o ambiente escolar” (idem).

“A avaliação do trabalho dos professores nas escolas, a forma e a natureza do retorno que eles recebem, assim como o uso dos resultados desses processos para promover benefícios e desenvolvimento profissional dos professores; como diferentes formas de avaliação de professores influenciam a sua prática de ensino, crenças e atitudes” (idem)



Enfim, é nesse contexto que a Pesquisa Talis procura mediar não só a “naturalização” da flexibilização do trabalho docente, mas sim a implantação da práxis política da avaliação do trabalho docente como forma de regulação do mesmo e controle da categoria. Portanto, o papel do INEP, como mediador de políticas educacionais que mantém o caráter dependente da educação brasileira precisa ser investigado, antes de apontarmos, em outros documentos da OCDE, as reais intenções deste organismo que vem “fazendo” história em nível mundial enquanto agência de avaliação da educação/formação e trabalho docente.

#### 4.2 O PAPEL DO INEP E SUAS AÇÕES INTERNACIONAIS: POLÍTICA DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E MANUTENÇÃO DO CARÁ- TER DEPENDENTE DA EDUCAÇÃO NACIONAL

O INEP foi criado no dia 13 de janeiro de 1937 como Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, após a publicação do Decreto-Lei nº 580, que regulamentou a organização e a estrutura da instituição modificando a denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Após o segundo ano de existência coube ao INEP organizar a documentação relativa à história e ao estado das doutrinas e técnicas pedagógicas; além de manter o intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro promovendo inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, os esclarecimentos e as soluções sobre problemas pedagógicos apresentados; e, também divulgando os seus trabalhos. Portanto, o INEP, desde sua criação, mantém relações estreitas com instituições estrangeiras participando, de forma intensa, dos acordos MEC-USAID na década de 50. Ao prestar assistência técnica, já se destinava a implementação de políticas educacionais.

O INEP, criado pelas mãos de intelectuais orgânicos da burguesia, também se configurou como o primeiro órgão nacional a se estabelecer de forma duradoura como “fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica” (Lourenço Filho, M. B. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v 95, jul./set.1964, apud INEP, 2009), o que para a época, foi um grande avanço no sentido de uma “revolução” por dentro da ordem, diante da dificuldade de se estabelecer um sistema de ensino integrado no país. Nos anos seguintes à sua criação, o INEP passou a ser considerado

uma referência para a questão educacional no País. Na gestão de Anísio Teixeira, iniciada em 1952, o INEP passou a dar ênfase ao trabalho de pesquisa. Brotava no cenário brasileiro as idéias oriundas da Teoria do Capital Humano (TCH) e as exigências dos institutos americanos que atuavam nas escolas de formação de professores, conforme assuntos tratados no capítulo II, era estabelecer centros de pesquisa para “fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil” (Relatório do INEP 50 anos, 1987, apud INEP, 2009). Para tanto foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro e nos Centros Regionais (Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre).

Por volta de 1972 o INEP foi transformado em órgão autônomo denominado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que passou a ter por objetivo realizar levantamentos da situação educacional brasileira. Esses levantamentos tinham uma função bem delimitada: *subsidiar a reforma do ensino* de acordo com a Lei nº 5.692/71 e fazer adaptações também de modo a ajudar na implantação de cursos de pós-graduação. Um ano depois, os Centros Regionais que já estavam agregados, em parte, às universidades ou às secretarias de educação dos Estados, foram extintos. Em 1976, a sede do INEP foi transferida para Brasília e, no ano seguinte, o CBPE foi extinto. De acordo com informações do próprio INEP, isso marcou o fim do modelo idealizado por Anísio Teixeira e que deu ao INEP reconhecimento nacional e internacional. No ano de 1981 foi lançada a revista *Em Aberto*, de caráter técnico para assessoramento interno ao MEC. Mais tarde, a circulação da revista foi aberta ao público em geral e o seu objetivo era assessorar professores e especialistas em educação. Estava consolidado, assim, o primeiro meio pelo qual o INEP, enquanto aparelho privado de hegemonia difusor da ideologia dominante, projetada pelos intelectuais burgueses.

Em 1985, o INEP foi redefinido institucionalmente. Foi retirado o caráter de fomentador à pesquisa, para *retomada de sua função básica de suporte e assessoramento aos centros decisórios do Ministério da Educação*, não deixando dúvidas sobre sua função de reprodutor das políticas públicas vigentes. No início do governo Collor quase foi extinta, mas acabou sofrendo outra reestruturação e redefinição, centrada em dois objetivos, conforme o histórico da sua criação, disponível no site.

“[...] reorientação das políticas de apoio a pesquisas educacionais, buscando melhorar sua performance no cumprimento das funções de suporte à tomada de decisões em políticas educacionais;

[...] reforço do processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias de modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações.” (INEP, 2009)

Durante os anos 90, o INEP atuou como um financiador de trabalhos acadêmicos voltados para a educação, mas foi em 1995 que, novamente houve outro processo de reestruturação: reorganizou-se o setor responsável pelos levantamentos estatísticos para fazer com que as informações educacionais pudessem orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação. Na década da educação, quando os organismos internacionais passaram a interferir livremente na educação mundial, o Brasil já dispunha do INEP como mediador da implantação das políticas educacionais que deveriam “orientar o MEC”. Ou seja, o INEP é que orientava o MEC e não o MEC que dava o tom das políticas educacionais, conforme afirma seu histórico que está disponível no site. Por tabela, os organismos internacionais e outras instituições orientavam o INEP.

“O primeiro passo se deu com a incorporação do Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seec), em 1996, à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação. O Seec, criado em 1937, era um órgão do Poder Executivo, com longa tradição na realização de levantamentos estatísticos na educação brasileira. Em 1997, a Sediae é integrada à estrutura do INEP, passando a existir, a partir desta data, um único órgão *encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal*. Nesse mesmo ano, o INEP foi transformado em autarquia federal.” (idem)

Nos anos que se seguiram até os dias atuais, o INEP passou a organizar levantamentos estatísticos cujo eixo norteador são das avaliações que se dão em todos os níveis educacionais: Provinha Brasil, ENADE, SAEB, ENEM. Portanto, concluímos que o INEP e o governo brasileiro não sofrem uma “imposição” de fora para dentro para avaliar os sistemas de ensino e “ceder” os resultados aos organismos internacionais. O INEP é um órgão que media, sim, a “importação” dos projetos educacionais referendados pelos organismos internacionais, e esta é a base da sua práxis política com a OCDE, que atualmente, possui o maior número de projetos de pesquisas em parceria com o INEP.

“O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) possui uma série de ações internacionais voltadas às áreas de avaliação e estatística, estabelecendo assim várias ações cooperativas com os países parceiros. Essas ações são importantes porque fortalecem os sistemas de informação e avaliação educacional dos países envolvidos, além de promover atividades conjuntas para troca de experiências entre os especialistas em Educação nacionais e internacionais. Desta forma, qualquer ação no ambiente internacional que envolva coleta de dados,

informações, estatísticas e avaliação educacionais têm como referência, no Brasil, o INEP. Dentro do seu âmbito de atuação, o Instituto articula-se com outros organismos nacionais e estrangeiros mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral.” (INEP, 2009<sup>118</sup>)

Atualmente o INEP realiza ações internacionais na área da educação que tratam dos seguintes temas: avaliações, estatísticas e projetos. As avaliações abrangem o PISA (Programa Internacional de avaliação de alunos; o PERCE que é o Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo;

“O PERCE é “O Primeiro Estudo Internacional Comparativo sobre Linguagem, Matemática e Fatores Associados em Alunos de Terceiro a Quarto Grau de Educação Básica foi realizado em 1997 pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) onde se conseguiu pela primeira vez informações comparativas sobre a aprendizagem de alunos dos países da América Latina e Caribe, que reflete uma das maiores conquistas políticas dos países da região nos anos 90, pois surgiu de um acordo entre 13 países da América Latina. Unidos pela vontade de melhorar a qualidade e a igualdade de sua situação educacional através de seus sistemas nacionais de medição e avaliação e coordenados pela Oficina Regional da UNESCO em Santiago, os países aplicaram entre junho e novembro de 1997 provas de linguagem e matemática e questionários de variáveis associadas a crianças, pais, professores e diretores da terceira e quarta série da educação básica. O estudo se viu fortalecido, pois além de mostrar o nível de aprendizagem dos alunos e seus níveis de desempenho, deixou visíveis alguns fatores associados a esses resultados.” (INEP, 2009, disponível em [http://www.INEP.gov.br/default\\_1.htm](http://www.INEP.gov.br/default_1.htm) , acesso em 05/2009)

O SERCE é o Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo.

O SERCE é “O Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Serce) avalia o desempenho dos estudantes da 3ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Matemática, Linguagem (Leitura e Escrita) e Ciências, na América Latina e o Caribe, indagando também sobre os fatores associados a esses desempenhos. Trata-se de um projeto do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) sob a coordenação do Escritório Regional da UNESCO para América Latina e do Caribe (Orealc/Unesco, com sede em Santiago). Diversas equipes de avaliadores, pedagogos, especialistas em currículo, peritos na construção de instrumentos, técnicos e monitores da região participaram no desenho, implantação e análise do Serce, tornando-se um interessante espaço de colaboração, aprendizagem e fortalecimento de capacidades técnicas para as equipes dos sistemas nacionais de avaliação envolvidos.” (INEP, 2009, disponível em < [http://www.INEP.gov.br/default\\_1.htm](http://www.INEP.gov.br/default_1.htm)> acesso em 05/2009)

---

<sup>118</sup> Disponível em < <http://www.INEP.gov.br/internacional/default.htm>>, acesso em maio de 2009.

Quanto aos programas que se destinam às estatísticas, estão o WEI ou Programa de Indicadores Mundiais da Educação, citado na sessão anterior; o *Education at a Glance* ou Panorama da Educação; Talis –Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, que será tratada nas próximas sessões; Mercosul Educacional.

“A *Education At A Glance* (Panorama da Educação) é uma publicação anual produzida pelo Ines (Indicadores dos Sistemas Educacionais), uma instância da OCDE (Organização para a Cooperação e desenvolvimento Econômico) responsável pela construção de indicadores educacionais comparáveis internacionalmente, bem como pela elaboração de estudos técnicos, pesquisas e levantamentos para a análise das dimensões da constituição de indicadores. A publicação incide sobre diversos temas, entre os quais: o impacto da aprendizagem, o investimento financeiro, o acesso à educação, o contexto de aprendizagem e a organização das escolas. A coleta de dados para a elaboração da pesquisa é feita por cada país participante, por meio do preenchimento de planilhas e questionários encaminhados pela OCDE. No caso do Brasil, o INEP é o órgão responsável por fornecer os dados. Este levantamento é feito com base no Censo da Educação Básica e Censo da Educação Superior, além das informações fornecidas pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pela Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), do IBGE. As comparações internacionais são feitas pela OCDE com base nos dados fornecidos por cada país.” (INEP, 2009, disponível em < [http://www.INEP.gov.br/default\\_1.htm](http://www.INEP.gov.br/default_1.htm)> acesso em 05/2009)

Os projetos desenvolvidos pelo INEP em parceria internacional são: o Fórum Hemisférico;

“O Fórum Hemisférico de Avaliação Educacional foi criado em 2002, em reunião da qual participaram países da Cúpula das Américas interessados nas atividades relacionadas à avaliação educacional. O Fórum representa a implementação do Plano de Ação, assinado pelos Chefes de Estado e de Governo que participaram da II Cúpula das Américas, realizada em Santiago do Chile, em 1998. O Plano destaca o papel da educação como chave para o progresso e define linhas de ação prioritárias para a área. (INEP, 2009, disponível em < [http://www.INEP.gov.br/default\\_1.htm](http://www.INEP.gov.br/default_1.htm)> acesso em 05/2009)

O CPLP ou Comunidade dos Países da Língua Portuguesa;

“A Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP) foi criada em Lisboa, em julho de 1996, que congrega os seguintes países lusófonos existentes: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, que se tornou membro em julho de 2002, durante a IV Conferência de

Chefes de Estado e de Governo da CPLP, de Brasília.”(INEP, 2009, disponível em < [http://www.INEP.gov.br/default\\_1.htm](http://www.INEP.gov.br/default_1.htm)> acesso em 05/2009)

Enfim, o RIACES liga o Brasil e a OCDE através do trabalho da OEI e do Iesalc, que por intermédio da UNESCO repassam os dados e organizam projetos coletivos. Esta ligação também é feita pelo Fórum Mercosul, citado anteriormente.

“A Rede Íbero-americana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (Riaces) é uma associação sem fins lucrativos destinada a promover, entre os países ibero-americanos, a cooperação e o intercâmbio em matéria de avaliação e credenciamento da educação superior, contribuindo assim para a garantia da qualidade da educação superior nesses países. O Brasil participa como membro da Riaces desde 2004. A Rede conta com representantes da Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Ela também reúne organismos internacionais, como o Conselho Superior Universitário Centro-Americano (CSUCA), o Instituto de Educação Superior da América Latina e Caribe (Iesalc) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI).” (INEP, 2009, disponível em < [http://www.INEP.gov.br/default\\_1.htm](http://www.INEP.gov.br/default_1.htm)> acesso em 05/2009)

Tanto a educação superior quanto seus desdobramentos na formação de professores são constantemente “monitorados” pelos organismos internacionais através do repasse de dados e informações realizados pelo INEP. Não resta dúvidas de que a Pesquisa Talis realizada na parceria INEP/OCDE não foi uma coleta de dados realizada com intuito de conhecer a realidade dos professores brasileiros que atuam na escola pública. Isso é apenas a aparência do fenômeno. Acreditamos que em sua essência a Pesquisa Talis foi organizada pela referida instituição com propósitos bem definidos de disseminar um determinado pensamento único sobre a avaliação do trabalho docente e a realidade em que vive o professor brasileiro. Para comprovar essa hipótese, na próxima sessão analisaremos alguns resultados desta pesquisa para mais adiante concluirmos o capítulo demonstrando as reais intenções da OCDE em relação aos trabalhadores da educação, especialmente o quadro do funcionalismo público.

### 4.3 Os resultados da pesquisa TALIS 2009: O que o INEP divulgou?

Os resultados da Pesquisa Talis foram divulgados no mês de junho de 2009, num relatório oficial da OCDE<sup>119</sup> que se encontra no anexo. O INEP fez um mapa comparativo entre os resultados gerais de todos os países e os do Brasil, tomando como verdade a realidade de 200 escolas tomadas “aleatoriamente”, as quais, não há informações se pertencem à rede pública exclusivamente ou também integram a rede privada. Segundo a nota publicada pelo INEP na primeira semana de junho de 2009, a OCDE ressaltou que:

“É importante ressaltar que três características da pesquisa precisam ser levadas em consideração na interpretação de seus resultados. A primeira é que as respostas de professores e diretores oferecem preciosas informações; contudo, deve-se ter em mente que elas têm forte componente subjetivo. A segunda é que com a Talis, pode-se identificar associações entre diferentes aspectos da escola e dos professores; todavia, não há a possibilidade de se provar “causa” e “efeito”. A última é que, como qualquer outra pesquisa internacional, necessita-se considerar as influências culturais nas comparações entre os países. *Com esses cuidados, os resultados da Talis podem fomentar diversas discussões para formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.*” (INEP, 2009, p.1, grifos nossos)

Considerando que a pesquisa destina-se a servir de base para a formulação de políticas públicas para a área da educação/trabalho e formação de professores, as informações gerais, a cópia dos questionários aplicados, os nomes das 200 escolas continuam em sigilo, pois estas foram escolhidas diretamente pelo MEC, o que a nosso ver não garante uma escolha que demonstre “objetivamente” as condições de trabalho dos docentes brasileiros que atuam na educação básica. Os dados divulgados são mal detalhados, muitas vezes com poucas explicações. Isso nos chamou atenção e faremos alguns apontamentos ao longo do texto.

O primeiro ponto abordado pela Talis diz respeito ao perfil das escolas de 5ª à 8ª série, do 6º e 9º anos, o que nos revela que só participaram da pesquisa professores formados em nível superior, provavelmente porque um dos objetivos era analisar o perfil dos trabalhadores que preparam os alunos para o PISA (realizado no 9º ano). Entendemos que as políticas para professores, na ótica da OCDE, tendem a desconsiderar os professores dos primeiros anos do ensino fundamental, mas não é possível precisar o porquê. Dentre os

---

<sup>119</sup> O relatório da OCDE referente à Pesquisa Talis foi publicado em inglês no site do INEP, na área de ações internacionais. Para viabilizar a divulgação dos resultados, o INEP colocou à disposição do público em geral um resumo dos resultados referentes ao Brasil. Este relatório resumido, na íntegra, se encontra disponível nos anexos desta dissertação.

resultados, a pesquisa mostra que mesmo as mulheres, mesmo sendo, mundialmente, a maioria entre os professores, representam apenas 45% dos diretores, o que na opinião da OCDE sugere restrição nas possibilidades de promoção para o sexo feminino dentro das escolas. Esse padrão não se observa no Brasil porque 73,6% e 76% dos professores e diretores, respectivamente, são do sexo feminino. O perfil etário dos professores na maioria dos países varia, permitindo que a OCDE suponha que a força de trabalho está envelhecendo. Na maioria dos países, os professores têm, em média, mais do que 40 anos. No Brasil o percentual de professores com mais de 50 anos é quase o dobro do percentual de professores com menos de 30. Em média, 27% está com mais de 50 anos e apenas 15% está com menos de 30 anos. Isso significa que muitos países necessitarão substituir um grande número de professores aposentados. No Brasil, ou melhor, nas 200 escolas avaliadas pela OCDE, o perfil etário dos professores é o seguinte: professores com mais de 30 anos: 22%, mais de 40 anos: 43,9%, mais de 50 anos: 12,4%.

Quanto à questão da flexibilização do trabalho, a pesquisa aponta que na maioria dos países a profissão de professor é considerada uma profissão estável e segura. Entre os países 85% dos professores têm contratos permanentes e 2/3 deles lecionam há mais de 10 anos. Os professores que estão começando na profissão têm que enfrentar contratos temporários e pelo menos 1 em cada 4 está trabalhando com contrato por tempo determinado. No Brasil, com a “ínfima” coleta de dados, a OCDE chegou à conclusão de que 74,2% dos professores têm contratos permanentes e 25,8% temporários e 51,7% dos professores lecionam há mais de 10 anos. Em termos de estabilidade no emprego, a OCDE afirmou que  $\frac{3}{4}$  dos professores estão em escolas em que os diretores têm pouca autonomia em relação a interferir nos salários dos professores. No Brasil, 87,2% dos professores estão em escolas em que os diretores têm pouca autonomia em relação à determinação do salário compatível com o mérito de trabalho. Contudo, grande parte deles tem grande autonomia em outras áreas, tais como contratação e demissão, orçamento escolar, procedimentos disciplinares, aumento do salário dos professores. O Brasil não apresenta muita autonomia em contratação e demissão (26,6% e 25,4%, respectivamente). Em relação ao orçamento escolar, que supomos se tratar do montante de verbas recebidas, se comparado com os países da OCDE, é um pouco maior, 57,2%, mas ainda assim fica abaixo da média da Talis, que é de 75,3%. No estabelecimento de procedimentos disciplinares, o Brasil apresenta um percentual de 93,2, próximo a média da Talis, 95,0%. Entendemos que se foram avaliados quesitos como demissão, punição disciplinar e contratação, supomos então que esta pesquisa não se desdobrou totalmente e somente em escolas públicas, na medida em que os servidores públicos possuem estabilidade



no emprego e sua demissão depende de processos e avaliação de várias instâncias. Não há uma relação direta entre patrões e empregados nas escolas.

Outro tema tratado na Pesquisa Talis foi o desenvolvimento profissional, o grau da demanda nacional por este desenvolvimento e os fatores que “atruvancariam” esse desenvolvimento. As questões abordadas na pesquisa dizem respeito ao tamanho das turmas, proporção de professores em relação a pessoal da área administrativa e a proporção de professores em relação a pessoal de apoio pedagógico. Considerou-se que o tamanho médio das turmas é 32,2, o número de professores por pessoal de apoio pedagógico: 11,9; o número de professores por pessoal administrativo: 6,9. A OCDE concluiu que o Brasil possui 1 pessoa de apoio pedagógico para cada 12 professores, ou seja, o número de pedagogos, coordenadores e profissionais de apoio é grande e atende perfeitamente às demandas dos docentes. Mas se o número de profissionais é suficiente, o qual é o problema da educação básica?

Segundo a OCDE, feita esta pergunta aos “gestores educacionais”, os diretores das escolas apontaram uma série de fatores que prejudicam a capacidade de ensino das escolas e o ponto central foi a qualificação do trabalhador docente. Segundo a Pesquisa, mais de 1 em cada 3 professores trabalham em escolas em que o diretor acredita que a escola sofra de falta de professores qualificados. A falta de equipamento e falta de pessoal de suporte instrucional foi citada, mas sem muita relevância. Os gestores brasileiros pareceram não apontar nem de longe que boa parte dos docentes leciona em jornada dupla ou tripla, faz cursos à distância e sofre com as mais variadas formas de trabalho precário.

Quanto à disciplina do trabalhador docente, os gestores brasileiros apontaram que os comportamentos que mais prejudicam o ensino são: a) atrasos: 25,5% ; b) absenteísmo: 32,3%; c) falta de preparo : 35,8%. Quanto ao comportamento do estudante, nos resultados do Brasil, o aspecto que mais atrapalha a aprendizagem é o de perturbações em sala de aula, com um percentual de 60,2%, mas as “perturbações” provocadas pelos alunos são tomadas como “incapacidade” dos docentes em não “controlarem” satisfatoriamente as turmas. A questão da violência social que desemboca na escola parece ter sido extirpada da pesquisa.

Quanto ao desenvolvimento profissional dos professores da educação básica (com exceção dos que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental), a pesquisa Talis afirma que, no plano internacional a demanda dos professores por mais desenvolvimento profissional está concentrada em determinadas áreas. Como era de se esperar dadas as análises feitas nesta dissertação, a OCDE afirmou que 1 em cada 3 professores necessita de mais desenvolvimento para trabalhar com alunos de educação especial para viabilizar a “inclusão”; outros

buscam desenvolvimento profissional no ensino de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) e problemas de disciplina e comportamento dos estudantes. Ou seja, boa parte procura desenvolvimento em áreas que os ajudem a “melhorar” a parte social da educação, deixando a questão da instrução sólida, da ampliação do universo cultural e intelectual do aluno para um segundo plano.

No Brasil, 83,0% dos professores afirmaram ter participado de algum desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses, ou seja, de 2007 à 2008, enquanto a média da Talis foi de 88,5% e, além disso, 84,4% dos professores afirmaram que gostariam de ter tido mais oportunidades de se desenvolver profissionalmente, e, coincidentemente, os resultados da pesquisa apontam que as áreas de maior demanda por desenvolvimento profissional no Brasil são a educação especial, com 63,2%, e as habilidades em TIC para o ensino, com 35,6%, demonstrando avanços na política de “inclusão” (alunos portadores de necessidades educacionais especiais).

A OCDE afirmou que, contraditoriamente à nossa afirmação anterior, somente 54,8% dos professores não tiveram que pagar pelo seu desenvolvimento profissional, enquanto a média da Talis foi de 65,2%, mas não especificou o que considera “desenvolvimento profissional”. Contudo, afirmamos que, no Brasil, algumas secretarias de educação, como é o caso do Estado, fazem parcerias com IES privadas para promover cursos de aperfeiçoamento profissional como por exemplo pós-graduação em gestão escolar, ofertada para diretores em 2007. As IES dão “descontos nas mensalidades” para os docentes ou então têm seus “pacotes educacionais”, seus cursos, “contratados” diretamente pelas secretarias. Quando não, as redes encomendam “treinamento” em instituições que vendem pacotes educacionais como o grupo Positivo e/ou incentivam o consumo de cursos de EaD que serão pagos com o próprio fundo público. Além disso, a Talis apontou que 56,2% dos professores brasileiros afirmaram ter recebido dispensa, durante o período regular de trabalho para estudar.

Vale uma ressalva que, ao que foi exposto, a pesquisa Talis afirmou que o conflito com o horário de trabalho é o maior empecilho, com 57,8%, seguido de perto de custos demasiadamente elevados, com 51%. Nos perguntamos se, com as evidências da contradição exposta na pesquisa, porque fatores exógenos e endógenos como a dupla ou tripla jornada de trabalho, o fato das secretarias de educação raramente dispensarem os trabalhadores para se especializarem nem em nível de mestrado e doutorado.

Segundo a OCDE, no Brasil, o tipo de desenvolvimento profissional que apresentou maior impacto foram os programas de qualificação, com 87,2%, considerando que a participação dos professores nesse tipo de programa no Brasil foi de 40,8%, sendo que a média da Talis foi de 24,5%. A

não participação foi tomada pela OCDE como “falta de incentivo” (2009, p.7) por parte dos formuladores de políticas. Descordamos no sentido de que o governo Lula tem incentivado várias formas de participação em programas de qualificação e formação continuada com cursos à distância, de modo a viabilizar uma “inclusão-excludente” (KUENZER, 2005) com cursinhos de EaD, prioritariamente, para atender de modo “flexível” os estudantes que também são trabalhadores. Um exemplo atual é a oferta do MEC<sup>120</sup>, embasado no plano nacional de formação de professores para a educação básica em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais, de cursos de graduação, formação pedagógica, bacharelado e licenciatura ofertada por meio de 76 instituições públicas de educação superior, onde 48 são federais, 28 estaduais e conta-se com 14 universidades consideradas “comunitárias”. Mas o que são universidades comunitárias? O MEC não definiu, mas supomos que devem ser universidades “privadas”. Esta questão só poderá ser respondida com o decorrer do tempo.

Entendemos que a OCDE e o INEP, através da Pesquisa Talis, tentam naturalizar a prática da avaliação como algo definido, positivo e já integrado ao trabalho docente. Os resultados divulgados pela OCDE e o INEP concluem que:

“A maioria dos professores participantes da Talis afirma ter uma visão positiva da avaliação, pois consideram que ela pode até aumentar sua satisfação e segurança no trabalho. 8 em cada 10 afirmam ter passado por alguma avaliação ou ter recebido algum *feedback* em relação ao seu trabalho. Essas avaliações e esses *feedbacks* foram realizados, na maioria das vezes, por diretores ou outros professores da escola. Nos países participantes da pesquisa, 1 professor em cada 5 não passou por nenhuma avaliação nos últimos 5 anos. 1/5 dos professores trabalham em escolas que não foram objetos de avaliação externa nos últimos 5 anos, mas menos de 1/3 trabalham em escolas em que não houve uma auto-avaliação. *As avaliações e os retornos das avaliações têm claramente pouco impacto financeiro. Menos de 10% dos professores têm sua avaliação ligada a algum tipo de mudança salarial e apenas 16% têm os resultados ligados a avanço na carreira. Menos do que 4 professores em 10 trabalham em escolas que têm o orçamento ligado a resultados da avaliação.*” (OCDE, 2009, apud INEP, 2009, p.10)

---

<sup>120</sup> “O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados. A partir de 2007, com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas, onde puderam refletir suas necessidades e aspirações, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica.” Disponível em < <http://freire.mec.gov.br/index/principal> > Acesso em junho de 2009.

Vê-se claramente uma crítica da OCDE à falta de vínculo entre avaliação e financiamento, numa busca pela naturalização do binômio avaliação/retorno financeiro. Entendemos que o objetivo é “naturalizar” que a *avaliação*, tanto dos sistemas de ensino quanto do trabalho docente, alegando que esta traz retornos financeiros e reconhecimento social. O texto exposto pelo INEP afirma que no Brasil 18,9% dos professores não sofreu nenhum tipo de avaliação nos últimos 5 anos e 24,4% dos professores nunca passaram por uma auto-avaliação da escola, além de que 24,3% nunca sofreram nenhuma avaliação externa. No Brasil *apenas 8,2% dos professores têm sua avaliação ligada a alguma mudança salarial* e somente 5,5% conseguem algum tipo de gratificação financeira e 25,6% obtêm uma possibilidade de avanço na carreira. Quanto ao impacto da avaliação na satisfação do pessoal docente, a OCDE (*idem*, p.10), publicou que “No Brasil, 58,6% dos professores afirmam que a avaliação e/ou o *feedback* do seu trabalho impacta positivamente na sua satisfação em relação ao trabalho” (INEP, 2009, p.10), afirmou a OCDE. E segue afirmando que no cenário internacional  $\frac{3}{4}$  dos professores relataram que não receberiam maior reconhecimento se melhorassem a qualidade do seu trabalho, mas uma proporção similar também acredita que não receberia maior reconhecimento por ser inovadora no ensino, enquanto que 50% afirmaram que os diretores de suas escolas não utilizaram métodos efetivos para determinar suas performances (*idem*, p.11). Ou seja, o texto naturaliza a idéia de que mesmo diante do desânimo e da falta de reconhecimento profissional, se os “gestores educacionais” deixassem claros os critérios de “eficiência” (ou do que é ser um Professor “eficaz”<sup>121</sup>) como afirma a própria OCDE), esse quadro poderia ser revertido, principalmente se tudo ocorresse como a OCDE quer fazer crer.

O texto da Pesquisa Talis segue afirmando que  $\frac{3}{4}$  dos professores trabalham em escolas que não premiam os professores efetivos (que para a OCDE são os “eficazes”) e não punem ou demitem os com baixa performance (*idem*), e esse certamente é um problema que só pode ser resolvido com uma gestão centralizadora que deixe claro os critérios de performance e, mais que isso, seja diluída no seio da escola, colocando nas mãos dos diretores a “decisão” sobre as demissões e contratações de funcionários. Na Pesquisa ficou constatado que no Brasil há uma porcentagem de 75,6% de professores que sofreram alguma avaliação e 75,6% dos docentes também passaram por algum tipo de avaliação feita pela própria escola e 75,7% sofreram avaliação externa. O que confirma que, de modo “paralelo” a lógica da Avaliação do Trabalho Docente já está disseminada pelo país e,

---

<sup>121</sup>

Assunto bordado no capítulo I, onde apresentamos o objeto da pesquisa.

provavelmente, muitas redes tem criado critérios próprios para subsumir seus trabalhadores<sup>122</sup>. Afirmamos que essa subordinação<sup>123</sup>, na ótica da OCDE, não precisa ser mediada diretamente pelo Estado. Deve ser diluída em meio à própria categoria, colocando nas mãos dos gestores (diretores). Acreditamos que, pelo exposto, um dos pontos da pesquisa Talis foi avaliar a “autonomia” dos diretores escolares quanto à uma possível interferência no salário dos professores, contratação, demissão, orçamento escolar e procedimentos disciplinares, citados anteriormente.

“A liderança escolar tem um papel vital no trabalho dos professores e na efetividade desse trabalho. A recente *revolução no modelo escolar de liderança*<sup>124</sup> trouxe uma mudança substantiva, saindo de um modelo burocrático de administração para *um paradigma de “liderança para a aprendizagem”, sendo o diretor de escola o líder*. A Talis é a primeira pesquisa internacional a dar detalhes sobre o comportamento e estilo de administração dos diretores de 5ª a 8ª série/ 6º ao 9º ano e a investigar se as novas tendências foram realmente adotadas e que impacto elas causaram nos professores.” (OCDE, 2009, apud INEP, 2009, p.11, *grifos nossos*)

A “liderança” dos diretores das escolas parece ser a estratégia de mediação da subordinação (MARX, 1984) do trabalhador docente (SHIROMA, 2003). O novo projeto educacional da OCDE procura instituir uma nova cultura cívica (NEVES, 2005) para naturalizar a “pedagogia da hegemonia”, formando cidadãos colaboracionistas para com o projeto burguês de sociedade (MELO, 2004). Esse projeto, o qual acreditamos estar sendo seguido à risca pelo neoliberalismo da Terceira Via do governo Lula, na ótica da OCDE já rendeu bons frutos oriundos da “contra-reforma” na educação: “O Brasil está acima da média na utilização da “liderança para a aprendizagem” pelos diretores, assim como Polônia e Eslovênia. Resultados brasileiros estão de acordo com os internacionais” (OCDE, 2009, apud INEP, 2009, p.11), ou seja, o governo brasileiro cumpriu as metas e implementou com sucesso os projetos delineados pelos organismos internacionais.

---

<sup>122</sup> Na próxima sessão será possível confirmar tal afirmação exemplificando a instituição da avaliação docente na rede Municipal de Niterói.

<sup>123</sup> Esse paradigma pode ser verificado no documento “Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (2006b).

<sup>124</sup> OBS: nem a OCDE nem o INEP definiram o que seria essa “liderança para a aprendizagem”, nem quais seriam as aprendizagens que os professores precisariam absorver.

#### 4.4 A PARCERIA BRASIL/ORGANISMOS INTERNACIONAIS: AS PROPOSTAS DA OCDE QUE O INEP E O GOVERNO LULA NÃO DIVULGARAM

Nesta sessão abordaremos a ideologia da avaliação dos sistemas de ensino e do trabalho docente na concepção da OCDE, a qual vem sendo validada e implantada no Brasil desde a década de 1990 pelo INEP. A nosso ver a primeira estratégia utilizada por tais órgãos tem sido obter a regulação e o controle via consenso em meio à população em geral. Para tanto o INEP conta com dois aparelhos privados de hegemonia: a própria escola e a mídia. É através destes que a desqualificação da educação pública e do professor vem se dando, na medida em que os testes padronizados e seus resultados, comparados ao INES da OCDE, são disseminados como pensamento único em documentos do próprio governo, que utilizam dados estatísticos da OCDE com uma “inocência” maliciosa, como pudemos citar na sessão anterior. Dentre os principais meios de disseminação desse pensamento único, encontramos a “Divulgação do PISA por meio de material publicitário, de seminários com as secretarias municipais, de fóruns internacionais em especialistas” (INEP, 2007, p.14-15). Outro instrumento é o INES/ Network B, que visa “construir parâmetros de referência e indicadores sobre sucesso educacional e transição do sistema educacional para o mercado de trabalho, compatibilizar as estatísticas sobre educação continuada e treinamento” (idem).

É nesse contexto que a avaliação se torna instrumento de “coerção moral”, ou nas palavras de Florestan Fernandes (1979), uma estratégia de contra-revolução, desmontando as ações coletivas da categoria ao isolar e culpabilizar, individualmente, cada sujeito pela sua “incompetência” profissional de ofertar uma educação de qualidade, provada pela avaliação individual. Essa “prova cabal” é inferida pelos indicadores de eficiência do trabalho docente que auxiliam a neutralizar as ações do Estado: “É necessário que existam padrões para toda a profissão e uma compreensão compartilhada do que é considerado docência de sucesso. O perfil enfatiza a aquisição comprovada de habilidades, competências e conhecimentos básicos para a prática profissional eficaz” (OCDE, 2006b, p.139-145).

No Brasil, essa premissa foi garantida com a portaria 1.403, de 9 de junho de 2003, que criou o Sistema Nacional Certificação e Formação Continuada de Professores, com base na LDBEN 9394/96 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação 01/2002, especificamente o art. 16 que dispõe sobre a implantação de um sistema de *certificação de competências dos professores*.

“Art. 1º. Fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende:

I - o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;

II os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

III a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Art. 2º. O Exame Nacional de Certificação de Professores avaliará, por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior.

Art. 5º. A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação será integrada por centros de pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas de especialidade, instalados em instituições universitárias brasileiras.

§ 1º. As instituições serão selecionadas por meio de edital público.

§ 2º. O apoio do MEC aos centros de pesquisa e desenvolvimento se fará por meio de convênios com as instituições universitárias em que se encontram instalados.

§ 3º. O MEC apoiará ao menos dois centros de pesquisa e desenvolvimento em cada área de certificação dos profissionais da educação.

Art. 6º. O Ministério da Educação proporá, por meio de Projeto de Lei, a instituição da Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, a ser concedida a todo professor certificado, em exercício nas redes públicas de ensino.

Art. 7º. A implantação do Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores será gradual, tendo início com a certificação e o atendimento às necessidades de formação continuada dos professores das séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de educação.” (MEC, DOU N 110, de 10/06/2003, Seção 1, p. 50)

À época, intelectuais da classe trabalhadora, como Freitas (2003), criticaram e apontaram possíveis desdobramentos com a centralidade dada à avaliação (FREITAS, 2003, p.1112) pelo governo Lula, especificamente quanto formação e certificação nos anos que subseqüentes. A autora criticou a subordinação do país às exigências dos organismos internacionais, a priorização de programas de educação à distância como lócus de formação de professores e a avaliação/certificação de competências (idem, p.1107).

A nosso ver, a portaria, em consonância com as demandas da OCDE e provavelmente outros organismos internacionais, não foi uma “subordinação” do governo aos organismos. Foi um acordo econômico que privilegia, integralmente, a expansão do setor privado e aprofunda a diluição da fronteira público/privado. A portaria 1.403 instituiu a formação continuada atrelada às TICs, a qual, a nosso ver, que se configura como uma *inclusão-excludente* (KUENZER, 2007). Acreditamos que portaria “consolida” a era da formação de

professores como o tempo de uma nova pedagogia, a da formação do “cidadão produtivo” (CIAVATTA, 2006). Voltada para a formação de capital humano, baseada nas premissas da sociedade do conhecimento, com a demanda por *aquisição* de conhecimentos, habilidades e competências, deixa claro, no seu próprio texto (Artigo 3) que a certificação pode vir a ser temporária. Isso demonstra que as propostas da OCDE já vigoravam no cenário nacional. Nos parágrafos 2º e no 3º está escrito que “O certificado nacional não constitui prova de licença para o exercício de função docente. [...] 3º. O Certificado Nacional de Proficiência Docente terá a validade de cinco anos.” (MEC, DOU N 110, de 10/06/2003, Seção 1, p. 50)

Essa portaria, a qual consideramos o marco zero de uma contra-reforma (LIMA, 2007) na formação de professores, implementa, diretamente, as sugestões “reformistas” e contra-revolucionárias da OCDE: “a adoção de estruturas que especifiquem objetivos de aprendizagem e requisitos de responsabilização fez parte de um pacote mais amplo de reformas” (OCDE, 2005, p.101). Nos artigos 4 e 5 a centralização do poder de decisão sobre as instituições de educação superior, capazes de “garantir a certificação” nos moldes estabelecidos, atrelando à avaliação das instituições formas de financiamento tais como “bolsa de pesquisa”; nos faz crer que este processo era só o início de um pacote a ser implementado de forma gradual na primeira década do século XX.

As estratégias de Lula, com a contra-reforma (LIMA, 2007) do Estado na educação superior, e na nossa opinião, na formação de professores, buscam, a nosso ver, o controle e subsunção da categoria docente. Desqualificar a educação pública através de provas padronizadas para os sistemas de ensino<sup>125</sup> e propor parâmetros de requalificação profissional, são dois lados de uma mesma estratégia: “docilizar” o professor através do que chamamos, nesta dissertação, de (con)formação dos professores. A idéia da OCDE e do governo é formar professores “eficazes” *para o capital*, ou poderíamos dizer, trabalhadores docentes disciplinados para serem “eficazes” na formação de cidadãos produtivos ou; ainda, um cidadão-colaborador para com o processo hegemônico burguês em andamento.

Parece que em 2009 esse pacote de contra-reformas na formação dos professores da educação básica foi completado. Seguindo o planejamento de cooperação técnica com a OCDE, principalmente, o governo Lula, em 10 de outubro de 2007, criou –por decreto- a

---

<sup>125</sup> Lembremos que os índices do IDEB são repassados para a OCDE para que sejam divulgados e avaliados pelo PISA.



“Nova CAPES” ou melhor, do Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério<sup>126</sup>.

Desde outubro que após o decreto, o MEC lançou uma minuta que visa permitir aos Conselhos estaduais e municipais de educação “sugestões de modificações e críticas” para futuros ajustes do texto do documento. As IES privadas vêm manifestando sua indignação porque aparentemente ficaram à margem do processo que, primeiramente, visa “organizar a educação pública”. Algumas críticas já foram lançadas: a primeira diz respeito ao fato das TICs serem “adotadas” como ferramentas pedagógicas nos cursos de formação de professores. Isso inviabilizaria, na ótica do empresariado do ensino, a expansão dos cursos de licenciatura, pedagogia e normal superior via Educação à Distância (EaD). Além disso, as “bolsas” da CAPES passarão a ser “ofertadas” para as Instituições Federais de Ensino Superior que aderiram ao REUNI, mas como as vagas nas IFES são poucas, o Estado aparentemente privilegia o sistema público e regula-o através do binômio avaliação/financiamento e, diminui sua área de atuação e seus gastos com uma nova política de Estado Mínimo que pode mudar a qualquer momento. Por hora, a discussão do texto do documento continua em aberto. Mas destacamos que este tem por objetivos:

**“3º** São objetivos do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério:

I – promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e do ensino superior público;

II – apoiar e fomentar a oferta de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior;

III – equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério oferecidas pelas instituições públicas de educação superior;

IV – organizar e suprir a necessidade dos sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V – *promover a valorização do docente, mediante ações no âmbito da formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira docente;*

VI – apoiar e fomentar a oferta de cursos de licenciatura dirigidos a graduados não-licenciados e a licenciados em área diversa da atuação docente pretendida;

VII – assegurar aos docentes com nível médio, modalidade Normal, em exercício nas redes públicas, atendimento prioritário à formação superior;

VIII - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior;

IX - ampliar as oportunidades de formação na perspectiva da educação inclusiva, para o atendimento das políticas de educação especial, educação de

---

<sup>126</sup> Para maiores informações e observações sobre o processo, visitar Plataforma Freire no site do MEC.

jovens e adultos, alfabetização de adultos, educação no campo, relações étnico-raciais e outras;

X – promover a atualização teórico-metodológica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos nos processos educativos.” (MEC, 2008, disponível em [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto\\_102008x.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto_102008x.pdf) , último acesso em 30 de março de 2009)

Podemos identificar no texto pontos convergentes entre as propostas da OCDE para a formação e o trabalho docente e a proposta do MEC, se observarmos o documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (2006b). Na medida em que a idéia central do Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais da Educação está bem pontuada no artigo 3, inciso quinto: valorização, ingresso, permanência e progressão. Ou seja, a nosso ver, valorizar os professores “eficazes” que forem aprovados nas avaliações, cuidar do ingresso atraindo docentes melhorando o status das IFES públicas<sup>127</sup>, cuidar da progressão desenvolvendo os profissionais da educação via formação inicial e continuada<sup>128</sup> e por fim garantir a permanência retendo no sistema aqueles que conseguirem obter bons resultados aprovando alunos nas provas padronizadas (ENEN, Prova Brasil, ENADE).

Reafirmamos que o que a OCDE denomina como avaliação formativa, no documento sobre professores eficazes, é nada mais nada menos do que a avaliação periódica dos professores das escolas públicas. A nosso ver, nada mais é do que uma avaliação restritiva (focalizada só no trabalhador e imposta pelos órgãos gestores), realizada sob a política de “formação continuada ou contínua” acompanhada da “imputação” de aquisição de certificação e re-certificação profissional. Essa tem sido uma das formas de justificar as novas estratégias de flexibilização do trabalho docente para a OCDE.

“Embora o foco da avaliação formativa seja o aprimoramento do professor, ele também pode fornecer uma base para *recompensar professores por desempenho exemplar [...] recompensas na forma de licenças, períodos sabáticos, oportunidades de pesquisa na escola, apoio para pós-graduação ou oportunidades para educação em serviço poderiam ser mais atraentes para muitos professores e*

---

<sup>127</sup> Consideramos que esta é mais uma estratégia do governo para viabilizar a inserção no sistema de acreditação do ensino superior, criado e coordenado por organismos internacionais, especificamente para que o sistema nacional passe a corresponder as exigências do Processo de Bolonha.

<sup>128</sup> Ao contrário do que os empresários da educação e o governo querem fazer crer, utilizar as TICs apenas como ferramenta não elimina a expansão de cursos à distância para formar professores. Apenas “enquandra” as IFES públicas nos padrões da OCDE e media que essas ferramentas sejam “compradas” como tecnologia obsoleta dos países da OCDE, a serem utilizadas por professores “tutores”, evitando assim que o governo precise contratar professores/doutores.

*ajudaria a superar a pouca flexibilidade dos aumentos salariais, tal como é praticada em muitos sistemas. No entanto, a construção de um vínculo mais estreito entre avaliação e recompensa deve assegurar que as medidas utilizadas para avaliar o desempenho dos professores reflitam amplamente os objetivos da escola e levem em conta os contextos da escola e da sala de aula em que o professor trabalha.” (OCDE, 2006b, p.217, grifos nossos )*

Para a OCDE, a força de trabalho docente, enquanto capital humano deve ser recompensada com salários individualizados e de outras formas não-vinculadas ao salário (licenças, férias etc), mas sempre vinculadas de acordo com sua produtividade, mediante avaliação dos alunos por provas padronizadas e avaliação do trabalho docente via constituição de um sistema nacional que possa mediar tal coisa. Isso facilitaria ao Estado selecionar os “funcionários produtivos para o capital”, gerando economia na folha de pagamento e ao mesmo tempo construindo o que Shiroma (2003) denominou como exército pedagógico de reserva. Ou seja, uma mão-de-obra mais especializada na medida em que a avaliação exige a formação contínua dos docentes via qualificação e requalificação profissional; ao mesmo tempo engrossando uma fila de desempregados que aceitam “naturalmente”, trabalhos precários.

Para este organismo, os professores são elementos significativos na força de trabalho que oneram os orçamentos escolares do setor público em particular: “Cerca de 50% dos países participantes dos projetos da OCDE relatam sérias preocupações com relação à manutenção de um número adequado de professores de boa qualidade”(OCDE, 2006b, p.27). Segundo a OCDE os países manifestam preocupação quanto aos professores iniciantes, mas também aos que já estão em serviço devido a educação atrair “pessoas com qualificações acadêmicas mais baixas” (idem), daí a necessidade do processo seletivo cada vez mais rigoroso.

“Os países que contam com excesso de oferta de professores têm a oportunidade de ser muito mais seletivos com relação aqueles que estão empregados. As iniciativas incluem critérios de seleção e processos bem estruturados de introdução e períodos de experiência, para garantir que as vagas disponíveis sejam ocupadas pelos melhores candidatos” (p.39) [...] em alguns países participantes. [...] os candidatos são solicitados a passar por entrevistas e a submeter-se a testes de aptidão, elaborar planos de aula e a demonstrar suas habilidades docentes (OCDE, 2006, p.93)

A OCDE propõe através do documento Professores são Importantes (2006b), que o funcionalismo público, concebido como ineficaz na manutenção dos padrões de qualidade previstos pelo seu programa INES, seja reorganizado quanto ao sistema de cargos e salários. Para este organismo “a qualidade do professor acima da quantidade de professores” (OCDE

& INEP, 2007, p.12) deve ser o norte da política de empregabilidade na área, principalmente no setor público. Entendemos então, que o governo Lula, ao criar o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores (2003) com a portaria 1403 e depois, reformular a idéia instituindo em 2008 instituindo, por decreto em janeiro de 2009, o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2009), estabeleceu diretamente a possibilidade de inserção na OCDE sem precisar se tornar membro efetivo.

Outra questão relevante nas propostas da OCDE em relação aos professores é a questão da flexibilização do trabalho. Este organismo coloca no texto do documento sobre professores eficazes esta questão como um impasse para os países. Segundo a OCDE, os governos podem optar entre o sistema baseado em carreira (planos de cargos e salários coletivos) e o baseado em posição (plano de cargos e salários de acordo com a “produtividade” individual). Para a OCDE, o primeiro sistema –modelo que o Brasil adota inviabiliza a adoção de políticas de focalização de gastos e formação de um exército de reserva mais qualificado. Além disso, possibilita a acomodação do funcionalismo público, o que afeta a “qualidade da educação” na medida em que os docentes não se tornam competitivos pela meritocracia.

“Nos sistemas baseados em carreira, espera-se em geral, que os funcionários públicos permaneçam no serviço público ao longo de toda a sua vida profissional. [...] Os salários iniciais muitas vezes são relativamente baixos, mas há um percurso claro no sentido de remunerações mais elevadas, e os esquemas previdenciários costumam ser generosos.” (OCDE, 2006b, p. 153)

“Como tendência, os serviços públicos baseados em posição são dirigidos para a seleção do candidato mais adequado para cada posição, seja por recrutamento externo ou por promoção interna [...] Os avanços de carreira tendem a depender de disputas por posições disponíveis que exigem habilidades ou responsabilidades mais altas, e não graus atribuídos aos indivíduos.(idem, p. 153)

Entendemos que para a OCDE, qualificar através da formação inicial e contínua essa força de trabalho, viabiliza que novas formas de flexibilização sejam instituídas sem resistência da categoria, porque o sistema meritocrático, individualista, anula a coletividade representada pela força dos sindicatos. Daí a importância do projeto hegemônico burguês ser implantado pela educação, pela formação de professores com vistas à (con)formação de professores “eficazes”. Acreditamos que a OCDE se utiliza de duas práxis políticas para tanto. A primeira se constitui na ideologia da conformação e disciplinarização do trabalhador que é professor. A segunda, diz respeito ao atendimento das demandas econômicas do capital

que busca sua reprodução na esfera social através dos bens e serviços. A renovação de certificados assim como sua aquisição, principalmente através da Educação à Distância (EaD) são negócios lucrativos para os empresários da educação, industriais e o capital financeiro em escala mundial.

“Pode ser útil considerar a possibilidade de um requisito no sentido de que os professores renovem seus certificados depois de algum tempo – por exemplo- a cada cinco ou sete anos. A base para a renovação poderia ser simples - como um atestado de que o professor continua a atender aos padrões de desempenho estabelecidos para o exercício docente.” (p. 174)

A educação concebida como mercadoria faz do professor um consumidor, na medida em que para manter-se atualizado, empregado e empregável, este busca incessantemente a certificação e re-certificação profissional. Para a OCDE, um dos grandes problemas do quadro do magistério pertencente ao funcionalismo público brasileiro está, exatamente, na legislação nacional que inviabiliza a expansão dos “serviços educacionais”, em função da estabilidade do emprego e da possibilidade de contratação temporária pelo setor privado, como pode ser visto nas citações a seguir:

“As principais fontes de rigidez no Brasil, medidas pelo método de pontuação<sup>129</sup> da OCDE, são as restrições aos contratos de trabalho temporários e de duração fixa.” (FGV & OCDE, 2005, p.226)

“Os professores geralmente são contratados como funcionários públicos, e, em alguns países, essa situação está associada a estabilidade no emprego[...] nessas circunstâncias, talvez não haja incentivos suficientes para que os professores revisem continuamente suas habilidades e melhorem suas práticas, principalmente onde existem mecanismos limitados para avaliação e responsabilização de professores.” (OCDE, 2006, p. 146-147)

A OCDE propôs, como solução, algumas estratégias políticas para o quadro de professores do funcionalismo público alegando que “São necessários procedimentos simples, transparentes e *aceitos* para lidar com os professores ineficazes” (idem, p.217, *grifos nossos*), porque “...com base em informações dos Relatórios Nacionais de Background e em visitas de acompanhamento por país, aparentemente, os professores de escolas públicas raramente são demitidos por razões de desempenho” (OCDE, 2006, p.157). Portanto, selecionar para “reter” professores eficazes é uma estratégia que exige procedimentos que devem ser “naturalizados”

---

<sup>129</sup> Não encontramos referência precisa sobre o que vem a ser o método de pontuação da OCDE, por isso não abordaremos tal assunto.

não só em meio a sociedade civil, mas entre a própria categoria. O objetivo da OCDE é sugerir aos “gestores educacionais” estratégias de contra-revolução que busquem não só subsumir os professores através da avaliação e/ou divulgação dos resultados “ruins” da escola pública, mas organizar meios de desarticular a categoria por dentro da própria escola, tornando-a cada vez mais uma classe em si<sup>130</sup>, promovendo a competitividade. Nesse sentido, os professores se organizariam de modo a criar regras de avaliação através de um Conselho capaz de “atestar” a ineficiência de colegas, facilitando aos órgãos gestores efetivarem demissões ou transferências de funcionários.

“[...] Seria arriscado perder o apoio público [...] consultas e diálogos abertos, sistemáticos e contínuos são fundamentais para o processo. Há também *disposições institucionais que podem fazer a diferença*. Diversos países criaram *CONSELHO DE PROFESSORES*, que fornecem aos docentes e a outros grupos interessados um fórum para *desenvolvimento de políticas e, fundamentalmente, um mecanismo para o estabelecimento de padrões profissionais* e garantia de qualidade na educação, na iniciação, no desempenho e no desenvolvimento da carreira do professor. [...] para tanto é necessário que os professores tenham maior participação no desenvolvimento de critérios de ingresso em sua profissão, padrões para progressos de carreira e fundamentos mediante os quais *PROFESSORES INEFICAZES POSSAM DEIXAR A ATIVIDADE DOCENTE*.”(OCDE, 2006b, p.15, *grifos nossos*)

Os Conselhos seriam órgãos capazes de substituir os sindicatos. A OCDE alega no documento que os sindicatos atrapalham o desempenho dos estudantes por “protegerem” professores ineficazes, coisa que o Conselho de Professores não faria.

“A negociação coletiva entre empregadores e sindicatos de professores tende a levar a resultados diferentes daqueles das negociações feitas por professores individualmente, ou das regulamentações governamentais que estipulam os níveis de recursos e as condições de trabalho dos professores [...] sindicatos fortes levam a gastos mais elevados por estudante e aumentam a proporção das despesas alocadas àqueles insumos que potencialmente beneficiam os professores; no entanto, esses aumentos reduzem as realizações dos estudantes, por reduzirem a produtividades desses insumos- devido, em parte, à maior padronização das abordagens docentes em locais de trabalho sindicalizados. A padronização pode ajudar a faixa intermediária dos estudantes, mas não aqueles com desempenho alto ou baixo [...] sindicatos em escolas públicas tendem a ser maiores em áreas onde há pouca competição.” (p. 156-157)

“O foco inicial deve centrar-se na avaliação regular e continuada e no feedback construtivo para os professores sobre seu desempenho, identificando, ao mesmo

---

<sup>130</sup> Assunto abordado no capítulo III quando tratamos da burguesia e sua atuação através do Estado.

tempo, estratégias apropriadas de desenvolvimento. Entretanto, caso não ocorram melhorias, deve a ver processos para transferir professores ineficazes para fora do sistema escolar, ou para funções não-docentes.” (idem, p.218)

Para a OCDE, seria preciso que, além dos Conselhos de Professores, fossem instituídos “autoridades” externas à escola. Nesta etapa, seria importante o envolvimento de autoridades externas à escola no processo de tomada de decisão – inclusive de representantes da profissão docente-, além da criação de mecanismos de apelação, para proteger os direitos individuais dos professores” (idem, p.218). No meio desta guerra de “responsabilização”, como afirmamos na sessão anterior, os diretores das escolas são postos como “gestores” responsáveis por mediar o processo. Entendemos que o governo brasileiro já criou este mecanismo com a “Nova CAPES” em nível nacional, mas algumas redes de ensino no Brasil já implantaram o processo de avaliação do trabalho docente. Em 2007, por exemplo, a rede Municipal de Educação de Niterói, no Rio de Janeiro, criou a avaliação dos professores em estágio probatório:

“Atendendo ao disposto na Constituição Federal, artigo 41, alterado pela Emenda Constitucional nº19 de 04/06/98, a FME vem através deste Instrumento implementar o *Processo de Avaliação de Desempenho dos Servidores em Estágio Probatório*, buscando melhoria contínua da qualidade no ensino oferecido na Rede Municipal de Educação de Niterói” (FME, 2008, p. 2)

Do nível da superestrutura onde atuam os organismos internacionais e o Estado, à estrutura, encontramos a avaliação do trabalhador docente sendo implantada no chão das escolas. Resultado de um trabalho e cooperação técnica bem elaborado e disseminado no Brasil. A Fundação Municipal de Educação de Niterói já criou um “provável” meio de “transferência” de professores “ineficazes” para fora do sistema, utilizando como estratégia de coerção a avaliação de desempenho dos professores em estágio probatório, focada, quase que na totalidade, em aspectos comportamentais<sup>131</sup>, ou melhor, disciplinares:

- “1. *Qualificação profissional* - demonstra bom conhecimento de conteúdos, fundamentos e técnicas necessárias à execução das atividades relacionadas ao seu cargo;
2. *Dedicação ao serviço* - realiza seu trabalho, demonstrando compromisso coma a valorização da escola pública, eficiência, qualidade e respeito ao trabalho coletivo;

---

<sup>131</sup> Ver os anexos do capítulo III: “Comissão especial de avaliação do estágio probatório: avaliação do servidor em estágio probatório” (FME, 2008).

- 3. Conduta profissional** - adota uma postura ética compatível com a função pública e com a profissão que exerce;
- 4. Assiduidade** – comparece regularmente ao trabalho, conforme demonstrado em registro oficial de frequência;
- 5. Pontualidade** – respeita a carga horária estabelecida para seu cargo, conforme legislação vigente e a determinação de sua chefia;
- 6. Compreensão e respeito aos princípios da Administração Pública** – observa e reconhece sua relevância no cotidiano profissional;
- 7. Competência Emocional e Auto controle** – constrói, amplia e mantém relacionamentos de forma equilibrada com os alunos, pais/responsáveis, colegas de trabalho, chefias e autoridades superiores, demonstrando, em especial, capacidade para respeitar e lidar com as diferenças que envolve o trabalho em equipe, inclusive nos momentos adversos;
- 8. Flexibilidade e Adaptabilidade** – reage de maneira positiva a mudanças, adaptando-se às necessidades na rotina de sua função;
- 9. Aperfeiçoamento Profissional** - busca novas titulações, participando de formação continuada tais como: cursos/seminários/congressos/outros eventos procura aplicabilidade dos novos conhecimentos no seu cotidiano profissional;
- 10. Afastamento/Ocorrências** – registro das ocorrências de frequência que *não se verifique* a existência de acontecimentos de muitas e prolongadas interrupções (licenças médicas do servidor, para acompanhar pessoa da família, participação em greve e paralisações), situações que interferem, causando transtornos e dificuldades no desenvolvimento das atividades do servidor;” (FME, 2008, p.3)

Dentre os pontos citados, o último é de grande relevância na medida em que demonstra claramente que o que era direito do trabalhador, agora entra na avaliação como um critério de “ineficiência”: tirar licença, fazer paralisações e greves; ou seja, participar da mobilização sindical passou a ser uma conduta “anti-profissional” do servidor público. Constatamos que o trabalho de disseminação do documento “Professores são importantes” (OCDE, 2006), o qual citamos no início da dissertação, em meio às redes de ensino do país obteve aceitação e sucesso. Paralelamente à isso, o governo veio implantando também as orientações da OCDE em termos de políticas para professores.

Propostas estas que sintetizam políticas voltadas para a qualificação profissional utilizando as competências como ponto-chave, onde a regulação da formação inicial e contínua traduz um aligeiramento e uma fragmentação na formação com vistas à “repolitização” dos sujeitos. As propostas de requalificação profissional através da formação contínua ou em serviço são estratégias de reprodução do capital que engordam os bolsos dos empresários da educação superior. Para além, estas são projetadas para, na avaliação do trabalho docente, organizar meios de “peneirar” o quadro do magistério do funcionalismo público, diminuindo a folha de pagamento do Estado, contendo o crescimento da categoria e esvaziando as lutas coletivas ao atrelar a estabilidade no emprego e a remuneração à avaliação de desempenho.

Concluimos que essas propostas da OCDE expostas neste capítulo não estão sendo divulgadas pelo INEP porque não há interesse do governo de que a população tenha acesso á



essência da colaboração técnica entre a OCDE e o Brasil. As propostas da OCDE são para que os gestores educacionais organizem estratégias de contra-revolução preventiva, permanente, com ações que impeçam uma organização da classe trabalhadora contra a ordem do capital. Mesmo que a Pesquisa Talis realizada com a parceria Brasil/INEP e a OCDE seja exposta como uma “coleta de dados” sobre o trabalho e a formação docente no país, seja como um fenômeno inofensivo, sua aparência esconde e revela o que está na essência da política da Terceira Via praticada pelo governo Lula: “A *Talis*, oferece aos *professores e diretores a oportunidade de contribuírem* para a análise da educação e o desenvolvimento de políticas educacionais relacionadas às questões da pesquisa<sup>132</sup>” (INEP, 2008). Mas essa “contribuição” é, para a OCDE, uma forma de “conquistar” o apoio público, inclusive da própria categoria, de modo a permitir que as “contra-reformas” (LIMA, 2007) sejam implantadas sem problemas pelo governo Lula:

*“[...] O sucesso de qualquer reforma exige que os próprios professores estejam ativamente envolvidos no desenvolvimento e implementação de políticas [...] sem que tenham um sentimento em relação à reforma, é impossível que a implementação de mudanças substanciais tenha sucesso. Por outro lado, os grupos interessados não devem ter poder de veto sobre reformas educacionais definidas por processos políticos democráticos”. (OCDE, 2006b, p.15, grifos nossos)*

Sendo assim, concluimos também que essas contra-reformas (LIMA, 2007) fazem parte do projeto hegemônico da nova sociabilidade burguesa, totalmente organizado para persuadir a classe trabalhadora a aderir passivamente à subordinação. O Estado funciona não só como criador de consenso e convencimento, mas também quando necessário como instrumento de coerção, vetando as propostas de reforma que viabilizem uma revolução por dentro da ordem com vistas a uma revolução contra a ordem (FERNANDES, 1979). O governo Lula especializou-se na “democracia” restrita, nos parâmetros da Terceira Via: decretos, portarias e leis para “reformular” a educação/formação de professores e, ao mesmo tempo, criar “mecanismos” de consulta à sociedade civil para criar consenso. E os professores, trabalhadores da educação básica, nesse processo, foram submetidos, sem dúvida, ao processo de (con)formação à política de atrair, desenvolver e reter professores “eficazes”. Estudar este processo de preparação para o próximo plano decenal de educação previsto para 2010, o qual irá se desdobrar nos próximos anos no Brasil, principalmente com

---

<sup>132</sup> Disponível em <http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/TALIS/objetivos.htm>> acesso em 10/09/08

o respaldo dos dados da Pesquisa Talis que instaura de vez a interferência da OCDE nas políticas para professores da educação básica, é o próximo objetivo que permitirá novos desdobramentos desta pesquisa.

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

## I. RESGATANDO OS TEMAS TRABALHADOS

Na introdução da dissertação expusemos como chegamos ao objeto da pesquisa, situando a OCDE de modo breve, além de expor os objetivos e o recorte do trabalho. Depois expusemos necessidade do uso do materialismo histórico dialético enquanto instrumento de análise que nos oferecia um referencial teórico-metodológico sólido e pertinente para o desenvolvimento do trabalho. Procuramos delimitar o tema detalhando a metodologia da exposição, apontando como seria desenvolvida a investigação, apontando os assuntos principais referentes a cada capítulo.

O primeiro capítulo recebeu o seguinte título: “O trabalho docente na sociedade capitalista”. Iniciamos com a observação do fenômeno: a relação Brasil/OCDE mediada pelo INEP. Optamos por apresentar o objeto visando sua totalidade: as propostas da OCDE, sua materialidade, seu movimento e as relações que este organismo estabelece com a política do governo Lula e educação nacional. Alguns objetivos específicos foram traçados, como, por exemplo, situar a atuação da OCDE junto aos demais organismos internacionais, mostrando o “trabalho coletivo” destes para reconduzir a educação internacional e nacional dentro do novo projeto burguês de sociabilidade. Fizemos essa tarefa de modo que, já na introdução, pudéssemos contextualizar o objeto especificando a interferência deste na área da formação e do trabalho docente. Passamos, então, a discutir a categoria trabalho, relacionando-a com as questões pertinentes à formação dos trabalhadores em geral e dos próprios professores. Abordamos o processo de trabalho e o trabalho docente na ótica dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e situamos a formação dos trabalhadores após a reestruturação produtiva, para, então, estabelecer algumas conclusões sobre a reestruturação produtiva e seu impacto na educação, no trabalho e na formação docente. Foi necessário discorrer sobre o processo de trabalho e o trabalho docente tratando da subsunção formal e real do trabalho ao capital, para sinalizarmos o processo que chamamos de (con)formação e, para tanto, revisitamos alguns conceitos fundamentais da teoria marxista. A seguir procuramos demonstrar que a lógica da gerência científica e da qualidade (total?) na educação vem sendo “reformulada” no novo projeto burguês de sociabilidade: o neoliberalismo da Terceira Via. A idéia era mostrar que a inserção dos organismos internacionais na educação brasileira foi um fenômeno que se manifestou com força no governo Lula da Silva, e que, através dos pacotes de contra-reformas na educação, o papel destinado aos professores do ensino fundamental foi “reformulado” ideologicamente pelo Estado.

No capítulo II, cujo nome é “Organismos internacionais e a educação nos marcos do desenvolvimentismo” entendemos que sob a prerrogativa de obtenção do desenvolvimento econômico, o governo procurou adaptar a formação do cidadão trabalhador brasileiro/trabalhador docente, com base nas teses de intelectuais burgueses que se utilizam da Teoria do Capital Humano (TCH) para manter a hegemonia, na medida em que tanto documentos do governo quanto dos organismos internacionais apresentam tais teses como a “salvação” da economia pelo investimento em educação. Procuramos apontar teses fundamentais do pensamento liberal de Adam Smith ao neoliberalismo de Milton Friedman, identificando a construção das várias noções sobre o que é Capital Humano. Procuramos apontar as bases do pensamento burguês baseado na TCH sobre educação, escola, formação e trabalho docente. Procuramos contrapor a TCH com uma análise sob a ótica dos intelectuais da classe trabalhadora. Depois procuramos situar a inserção da OCDE na política brasileira especificando pontos do seu discurso que atrela a educação ao desenvolvimento econômico através da formação de capital humano. Ao final pontuamos a função do discurso da TCH na nova sociedade do conhecimento, para qual devem ser (con)formados os trabalhadores, na ótica da OCDE; e daí nos indagamos sobre o fundamento e a veracidade de tal discurso, refletindo se é possível concordar com os organismos internacionais que insistem em afirmar que existe uma sociedade pós-capitalista.

No capítulo III, cujo título é “Organismos internacionais, a OCDE e o papel do Estado”, abordamos, primeiramente, a criação de organismos internacionais para a condução da crise do capital, especificando que na década da educação foram realizados acordos entre o Estado e os organismos internacionais que culminaram em reformas ou melhor, contra-reformas na área da educação que impactaram a formação em nível superior dos professores brasileiros. Esses acordos entre o Estado, organismos internacionais e burguesia nacional formam uma amálgama de interesses entre diversas frações da classe burguesa. A condição de sermos um país de capitalismo dependente só aprofunda as diferenças e a luta de classes. Contudo, há uma parcela que se beneficia com essa “subordinação”. Buscamos na obra de Florestan Fernandes subsídios para entender como o capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina, historicamente, mantém uma “mentalidade colonial”, especialmente a elite nacional, a qual prima, sempre, pela defesa da autocracia burguesa. Foi preciso refletir sobre o Estado seu caráter mediador da “democracia restrita” ou democracia para manutenção do padrão compósito de hegemonia. Assim foi possível analisar a relação de dependência manifestada através do fenômeno: mercantilização da educação, o qual vem sendo impulsionado pelas orientações da OCDE e outros organismos. Por fim, para

comprovar essa relação de dependência, procuramos apontar as ações da OCDE e do governo Lula exemplificando como a dominação externa desse referido organismo é adotada como política educacional, sobretudo.

No capítulo IV, que recebeu o nome que se remete à questão central desse trabalho de dissertação “A relação política entre o Brasil e a OCDE”. Tratamos do que consideramos ser um processo de assistência técnica, mediada pela UNESCO através do programa WEI, à evolução de tal processo ao nível de cooperação direta entre o Brasil e a OCDE. O ponto chave deste processo, a nosso ver, estava no papel mediador do INEP. Para comprovar essa hipótese, procuramos especificar as ações internacionais desta instituição, apontando a história da formação do instituto e as redefinições ideológicas que este veio sofrendo ao longo dos anos. Tratamos de mostrar como se dá a política de cooperação técnica e manutenção do caráter dependente da educação nacional mediados pelo INEP/organismos internacionais. Buscando mais comprovações sobre a relação política do INEP e os organismos internacionais, especificamente a OCDE, analisamos os resultados da pesquisa Talis 2009, realizada com esta parceria. Tecemos considerações críticas sobre as propostas e resultados que o INEP divulgou não divulgou, situando que estas últimas tem embasamento ideológico nas propostas da OCDE para subsumir a categoria docente, utilizando a “naturalização” da avaliação como estratégia de viabilizar uma contra-revolução ao buscar formar de desarticular a categoria por dentro da sua ordem.

Por fim demonstramos que a parceria Brasil/organismos internacionais, que se apresenta como uma “inocente” coleta de dados na pesquisa TALIS, tem relação com as propostas da OCDE em termos de estabelecer um pensamento único sobre como devem ser organizadas e concebidas as políticas de trabalho e formação docente. Terminamos o capítulo IV comprovando nossas hipóteses e afirmações demonstrando trechos do documento “Professores são importantes: atraindo, retendo e desenvolvendo professores eficazes”, trechos estes que denunciam a essência das políticas de subordinação que o INEP e o governo Lula não divulgam nos seus aparelhos privados de hegemonia.

## II. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA ÓTICA DA OCDE

O trabalhador docente, da escola pública, ao formar cidadãos produtivos (CIAVATTA, 2006), mantém uma práxis política que faz a sua docência ser *pró-produtiva ao novo projeto de sociabilidade burguesa* (LIMA, 2007; MELO, 2004) porque este acaba mediando o processo de (con)formação dos futuros trabalhadores. Entendemos que, para o capital representado pela OCDE, um trabalhador docente que seja um (*con*)formador, só pode ser considerado, realmente, um professor “eficaz” (OCDE, 2006a).

Entendemos que na atual sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1999), o capitalista vê no trabalho do professor da educação básica, da escola pública, certa produtividade. Ao afirmarmos a possibilidade de dizer que o trabalho docente é *pró-produtivo* ao capital, na ótica da OCDE. Queremos dizer que de forma mediata, por um lado, o professor colabora para com o processo de “naturalização” da educação-mercadoria (RODRIGUES, 2007) quando reproduz as bases da nova sociabilidade (projeto burguês de mundo) formando capital humano, ajudando a engrossar o exército de reserva.

O capital tende a desqualificar tendencialmente a força de trabalho exigindo patamares cada vez maiores de qualificação e formação profissional, ao mesmo tempo em que desqualifica determinadas profissões. Por outro, com as novas exigências de “qualificação” via formação inicial e continuada (BANCO MUNDIAL, 2003), principalmente a exigência do manuseio das TICs e a expansão da venda de serviços educacionais com a EaD, o professor da escola pública pode vir a colaborar com o processo de produção da mercadoria-educação (RODRIGUES, 2007), ao se tornar um cidadão-consumidor que compõe o que Shiroma (2005) denomina como exército pedagógico de reserva, somando-se a uma massa de desempregados e sub-empregados com trabalhos precários, diplomados e certificados, (con)formados pelas empresas de ensino.

Uma característica desse trabalho *pró-produtivo à manutenção da hegemonia burguesa* seria o fato de o professor prestar serviços (MARX, 1978, p. 78) que, no contexto histórico atual de subordinação “total” ao capital, é concebido como disciplinação de outros trabalhadores (HARVEY, 2004, p. 119).

Dependendo do seu grau de (des)intelectualização e repolitização (MORAES, 2003), o professor acirra a sua própria (con)formação, afastando-se das lutas coletivas. Harvey (2003) apontou que em todos os campos, o capitalismo procura tornar hegemônico o

processo de subordinação via “disciplinação da força de trabalho para os propósitos da acumulação de capital”, e o professor da atualidade se vê mergulhado nesse processo:

“[...] envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que tem de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local e nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação em massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. Também aqui o “modo de regulação” se torna uma maneira útil de conceituar o tratamento dado aos problemas da organização da força de trabalho para propósitos de acumulação do capital em épocas e lugares particulares.”( 2004, p.119)

Uma segunda característica dessa condição de trabalhador *pró-produtivo à hegemonia burguesa*, a qual o tornaria (con)formado (SHIROMA & EVANGELISTA, 2003, p.89), que os docentes se tornam, cada vez mais, cidadãos produtivos (CIAVATTA, 2007). Ou nas palavras de Shiroma (2003, p.89), “novo tipo de professor, formado sobre novas bases e que serviria como correia de transmissão na produção de uma nova mentalidade adequada aos interesses do capital”. A nova mentalidade que nos querem imputar (organismos e Estado), se pauta na demanda por um “professor profissional”, ou seja, aquele trabalhador que demonstra estar sempre se profissionalizando. O que destacamos aqui é o fenômeno da busca pela *profissionalização* que em sua essência esconde o novo fetichismo na formação de “professores eficazes” (OCDE, 2006b).

Os meios de comunicação em massa, como aparelhos privados de hegemonia, atuam diretamente na subjetividade dos sujeitos na medida em que fazem com que acreditem que para se manterem empregáveis e estáveis (mediante boa pontuação na Avaliação padronizada, por exemplo). Entendemos que faz parte desse processo de convencimento a ênfase dada nos discursos “valorização do trabalho docente”. Através da divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas de ensino e do próprio trabalho realizado, o processo de convencimento é organizado. Acreditamos que o INEP tem clareza das suas ações nessa área, atuando como um aparelho privado de hegemonia burguesa.

Entendemos que a contradição discursiva destes aparelhos privados de hegemonia (que fica velada aos olhos dos professores), está em “valorizar no discurso” para “desvalorizar na prática” o trabalho docente. Isso acontece quando, por exemplo, atrela-se os



resultados das avaliações padronizadas não só ao financiamento da educação, mas, sobretudo, à flexibilização do trabalho, cujo incremento tem sido as perdas nos salários e um processo de incentivo a (des)sindicalização.

Na medida em que a premissa da OCDE é de que os acordos entre patrões e empregados sejam cada vez mais “individualizados”, sem mediação dos sindicatos que lutam pela categoria como um todo (OCDE, 2005) a *avaliação* do trabalho docente, realizada pelo Estado (SAEB, PISA, PROVINHA BRASIL), impulsiona os professores à subordinação.

Depois de observarmos a pesquisa Talis e identificarmos como vem se dando a “cooperação técnica” entre o Brasil e a OCDE na área da educação/formação de professores, acreditamos que o incentivo à formação e qualificação profissional precisa ser pensado e debatido enquanto estratégia hegemônica para obtenção de consenso e em meio à classe trabalhadora. Tal estratégia, em essência, nada mais é do que um meio de coerção dos trabalhadores docentes, principalmente quando a moeda de troca que traduz a valorização do professor por parte dos seus empregadores reside na flexibilização dos seus direitos trabalhistas.

Concluimos que mesmo com a interferência maciça dos organismos internacionais na educação e a manutenção do padrão compósito de hegemonia (FERNANDES, 1979) existem brechas nesse projeto burguês por onde os educadores e a classe trabalhadora como um todo pode atuar. Numa contradição extrema, a educação, concebida como lócus de formação política, pode se configurar enquanto campo de disputa entre capital e trabalho e, neste

“[...] sentido transcendente da educação como capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e de ressignificar a realidade, pode estar presente na negativa secular da educação do povo na sociedade brasileira, sempre escamoteada, por um meio ou outro, na sua universalização. E pode estar também no dualismo alimentado de diversas formas, inclusive, na concepção de cultura, na segmentação dos currículos escolares, na separação entre a educação propedêutica e a formação profissional, cerceando a integração do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, o geral e o específico, a natureza e a cultura (Ciavatta, 2005).” (CIAVATTA, 2006, p.3)

Concluimos que a educação voltada para *(in)conformar* professores pode pavimentar caminhos por dentro da ordem para estabelecer uma revolução contra a ordem burguesa. Isso exige que o professor procure conhecer e se articular dentro da própria instituição de ensino e fora desta- junto aos seus sindicatos. Deve ficar atento para discutir o sentido de ‘universalização’ da educação proposta pelas mãos do Estado e dos organismos internacionais. Acreditamos ser difícil, para o professor, no auge do estranhamento do trabalho, na alienação, não

ser *pró-produtivo ao capital*. Como não (con)formar a classe trabalhadora estando no “olho do furacão”, assumindo as ‘culpas’ do fracasso dos planos estabelecidos pelo governo?

Ciavatta (2007) afirmou que essa possibilidade existe e pode ser materializada quando o docente procurar manter uma práxis política que faça a mediação da transformação na formação humana, superando o estado de cidadão produtivo para se transformar em cidadão emancipado. Para tanto, algumas tarefas se fazem iminentes: promover em meio à comunidade escolar análises críticas sobre as bases da desinformação e de “todas as formas ideologizadas que obscurecem a opressão e a submissão” (idem, p.9). E para tanto, qual é o desafio para essa fração da classe trabalhadora? Segundo a referida autora:

“A utopia da transformação da sociedade e da emancipação do ser humano de suas amarras também é parte do papel dos profissionais da educação como formadores de cidadãos emancipados. E aí há algo difícil, muitas vezes, em particular, para os professores, no comum das vezes, mal pagos, insatisfeitos, impregnados de ideologias imobilizadoras. É assumir que o mundo da emancipação é parte das lições de classe, da boa didática, mas não se esgota nele. O mundo da política, o mundo da violência, das injustiças, da desigualdade e das inconformidades está fora e dentro das escolas. Compreender e atuar sobre ele, esta é a nossa utopia, o nosso desafio.” (CIAVATTA, 2007, p.9)

Enfim, buscando superar esse desafio, nos limites desse trabalho de dissertação, apontamos que alguns temas merecem aprofundamento e desdobramento através de novas pesquisas sobre organismos internacionais. A mercantilização e internacionalização da educação superior; a expansão da educação à distância na área de formação de professores; o uso do fundo público e o antivalor; o processo de estranhamento do trabalho e a alienação; profissionalização docente e a pedagogia da hegemonia são assuntos imprescindíveis de serem retomados. Destacamos a necessidade de aprofundar, também, alguns conceitos e categorias referentes ao método materialista histórico dialético: práxis, totalidade, particularidade, contradição, mediação, classe, luta de classes, revolução, trabalho, educação, hegemonia, democracia, contra-reforma, Estado e sociedade civil. O objetivo seria refletir com mais propriedade teórica a fim de consolidar uma pesquisa mais sólida. Sendo assim, nos propomos a desenvolver essas questões em trabalhos posteriores, em outras oportunidades de estudo e produção do conhecimento.

### I.3. APONTAMENTOS FINAIS

Considerando os limites da exposição de informações de uma dissertação e a quase inexistência de informações sobre as relações da OCDE com o governo brasileiro, nossa escolha foi apresentar propostas deste organismo, as quais consideramos ser a expressão da realização de contra-reformas (LIMA, 2007) na educação/formação de professores. Situar a relação política do governo Lula com a OCDE, desvelando as mediações e a práxis política foi um desafio, na medida em que o tempo da pesquisa é curto para detalharmos tantas informações que são relevantes para desvendar a essência do fenômeno apontado. Mais desafiador ainda porque estudávamos um fenômeno recente e em andamento, como por exemplo a pesquisa Talis.

Foi necessário realizar, concomitantemente, dois movimentos do conhecimento. Buscávamos sincronizar as informações obtidas com o movimento do objeto e, ao mesmo tempo, trabalhar de forma diacrônica sem nos perder da historicidade, identificando as mediações e as práxis políticas envolvidas na totalidade. Consideramos que conseguimos ser bem sucedidos na sincronia das informações e dados coletados, mas alguns temas que envolvem conceitos específicos e estudos mais aprofundados precisam ser realizados futuramente para melhoria do trabalho diacrônico caso, futuramente, esta pesquisa venha ser aprofundada em nível de doutorado.

Deixamos claro nosso desejo de acompanhar a implementação do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério e paralelamente, identificar se há orientações da OCDE para o INEP, o MEC e o governo brasileiro. Seria necessário aprofundar também, leituras referentes à educação superior e à formação de professores via EaD, entendendo com mais clareza o debate sobre as TICs serem ou não ferramentas de apoio na formação. Acreditamos que esse novo sistema de formação dos profissionais do magistério se tornará objeto de disputa ou de “conciliação de interesses” entre a esfera pública e a privada, podendo consolidar parcerias de cunho público não-estatal que beneficiem o setor privado e o capital financeiro oriundo da OCDE.

Por fim, consideramos a tarefa de expor as propostas “contra-reformistas” da OCDE, realizada com precisão. Entendemos que é preciso realizar cortes, recortes e ajustes no texto, além de aprimorar o uso do referencial teórico-metodológico e o método de exposição. Talvez seja necessário reavaliar algumas considerações feitas de forma inadequada ou precipitada, dado o tempo curto concedido aos estudantes no mestrado. Mesmo assim, o

trabalho realizado foi totalmente compatível com a carta de intenções ou pré-projeto apresentado na seleção do mestrado em 2007: estudar um objeto que apontasse para a formação/trabalho docente na ótica dos organismos internacionais, e que isso pudesse ser detectado de forma palpável numa rede de ensino. A única coisa que não foi possível prever foi o fato de que encontraríamos um objeto novo, com material inédito e propostas que não haviam sido identificadas e analisadas no Brasil. Não previmos trabalhar, com prazer, um objeto tão complexo, tão intrigante, tão interessante: indispensável.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Estela dos Santos. TEIXEIRA, José Carlos Abreu. *Apresentação de trabalhos monográficos de conclusão de curso*. Universidade Federal Fluminense. Niterói: EdUFF, 2007.

ALTMANN, Helena. *Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro*. *Revista Educação e Pesquisa*. vol.28, nº 1, São Paulo, Jan./jun., 2002.

ANDRE, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M. and BRZEZINSKI, Iria. *Estado da arte da formação de professores no Brasil*. *Educ. Soc.* [online]. 1999, v. 20, n. 68, pp. 301-309. ISSN 0101-7330.

BANCO MUNDIAL. *O ensino superior: as lições derivadas da experiência*. 1994

\_\_\_\_\_. *Aprendizaje Permanente em la Economía Global del Conocimiento*. Desafios para los países em desarrollo. México, D.F: Alfaomega Colombiana S.A., 2003.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. MARE. Brasília, DF, 1997

BOITO JÚNIOR, Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999

BOMFIM, Maria Inês do Rego. Trabalho docente, classe e ideologia: o ensino médio e a modernização conservadora no Brasil. Niterói, RJ/UFF.09/10/2008. 184p.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. A degradação do trabalho no século XX. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRIGHTON, Labour Process Group. *O processo de Trabalho Capitalista*. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.) Trabalho, Educação e Prática Social. Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: artes Médicas, 1991, p. 15-43.

BOTTOMORE. *Dicionário Marxista*. Zorge Zahar Editor, 1970.

BRAGA, José Carlos. *Financeirização global*. O padrão sistêmico do capitalismo contemporâneo. In. TAVARES, Maria Conceição. FIORI, José Luiz (Orgs. ). Poder e Dinheiro: uma economia política da globalização. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 195-242

CALIENDO, Paulo. *Estabelecimentos Permanentes de Direito Tributário e Internacional*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005

CARVALHO, Roberto. *Abordagem da gestão escolar a partir da noção marxiana de trabalho*. *Revista Trabalhonecessario*, RJ, ano 6, nº 7, 2008.

CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira . Brasília : UNESCO, 2002, 136p.

CATTANI, Antônio David. HOLZMANN, Lorena. (Orgs) *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2006, 358 p.

ClAVATTA, Maria. *O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações*. In. FRIGOTTO, Gaudêncio. ClAVATTA, Maria. (Orgs.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Construção da democracia pós-ditadura militar: políticas e planos educacionais no Brasil*. In. FÁVERO, Osmar. SEMERARO, Giovanni. (Orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002, p.87-103.

\_\_\_\_\_. *O papel dos profissionais da educação enquanto formadores de cidadãos emancipados*. *Revista Trabalhonestessario*. Rio de Janeiro: Ano 4, nº 4, 2006.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo, Xamã, 1996.

\_\_\_\_\_. *Apresentação à edição brasileira*. In. CHESNAIS, François (Org.). Tradução de MARQUES, Rosa Maria. NACATANI, Paulo. *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências*. São Paulo: Boitempo, 2005a, p.17-32.

\_\_\_\_\_. *O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos*. In. CHESNAIS, François (Org.). Tradução de MARQUES, Rosa Maria. NACATANI, Paulo. *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências*. São Paulo: Boitempo, 2005b, p.35-67.

\_\_\_\_\_. DUMÉNIL, Gérard. LÉVY, Dominique. WALLERSTAIN, Immanuel. *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 2003.

CORAGGIO, José Luiz. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: DE TOMMASI, L. WARDE.J. e HADDAD. S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3 Ed., São Paulo: Cortez, 2000, p.125-1993.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A Democracia na Batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje*. In. FÁVERO, Osmar. SEMERARO, Giovanni. (Orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002, p.11-39.

CUNHA, Célio. SOUTO, Marcelo. *II Reunião do comitê social de conversão da dívida pública por educação*. In. UNESCO. Brasília, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

\_\_\_\_\_. GÓES, Moacyr. *O golpe da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. 7ª Ed., 1991.

CUNHA, Dayse Moreira. *Intervenção estatal na gestão escolar pelo controle da qualidade total*. In. FIDALGO, Fernando Selmar. MACHADO, Lucília Regina de Souza. (Orgs.)

Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento Cultura Marxista. 1994, p.81-91.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1992.

DRUCKER, Peter. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993.

EVANGELISTA, Olinda. *Formação docente no Brasil e interesses internacionais*. Santa Catarina, 2007. Disponível em [www.gepeto.ced.ufsc.br](http://www.gepeto.ced.ufsc.br)

FERNANDES, FLORESTAN. *Brasil: em compasso de espera*. Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981

\_\_\_\_\_. *O PT em movimento: contribuição ao I Congresso do Partido dos Trabalhadores*. SP: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. (Coord.). IANNI, Octávio (org.) *Marx: sociologia*. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo: Globo, 2006, 5ª Ed.

FIDALGO, Fernando Selmar. *Gerência da qualidade total na educação: a privatização do público*. In. FIDALGO, Fernando Selmar. MACHADO, Lucília Regina de Souza. (Orgs.) *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento Cultura Marxista. 1994, p.65-78.

FIORI, José Luiz. *Globalização, hegemonia e império*. In. TAVARES, M.C. e FIORI, J.L. (Eds.) *Poder e dinheiro. Uma economia política da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 87-144.

FREITAS, Helena Costa Lopes. *Certificação docente e a formação do educador: regulação e desprofissionalização*. *Educação & Sociedade*: Campinas, vol. 24, nº85, 2003, p. 1095-1124.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. Arte Nova S.A. 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez: autores associados, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 4ª Ed., 2000

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002

\_\_\_\_\_. *A educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil militar à ditadura do capital*. In. FÁVERO, Osmar. SEMERARO, Giovanni. (Orgs.) *Democracia e*

construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002, p.53- 67.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Instrumento de avaliação de desempenho do profissional em estágio probatório*. Comissão de avaliação de estágio probatório. Departamento de Gestão de Pessoas. 2008 Disponível em <http://www.educacaoniteroi.com.br/legislacao/index.php> Acesso em 05/05/2009

GAIO, André Moisés. *Reações das instituições militares ao processo de globalização*. In. DOWBOR, Ladislau. IANNI, Octávio. RESENDE, Edgard A. (Orgs.) *Desafios da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.50-59.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 11ª Ed., 2002.

INEP. *Pesquisa Internacional sobre ensino e aprendizagem (TALIS)*. Ações Internacionais. 2008 Disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/novo/TALIS/oquee.htm> 2009 [pesquisa talis>](#)

\_\_\_\_\_ *Pesquisa Internacional sobre ensino e aprendizagem (TALIS)*. Ações Internacionais. 2009 Disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/novo/TALIS/resultados.htm> Acesso em junho de 2009

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel da escola*. In FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho. Perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.55-75.

\_\_\_\_\_ *Exclusão includente e inclusão excludente*. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In. LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Demerval. SANFELICE, José Luís (Orgs.) *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTERDBR, 2002, p.77-95.

\_\_\_\_\_ *As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível*. Apontamentos para discutir categorias e políticas. Mimeo. 2007, 21p.

LENIN, V.I. *O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007

LEHER, Roberto. *Feições da mercantilização da educação e neocolonialismo*. Outro Brasil, 2005 (Disponível em [www.outrobrasil.net](http://www.outrobrasil.net) )

LIMA, Kátia. MARTINS, André Silva. *Pressupostos, princípios e estratégias*. In. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar para o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005, p.43-67.

\_\_\_\_\_ *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007



\_\_\_\_\_. *Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração*. In. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

LIMOEIRO-CARDOSO, Mirian. *Sobre as relações sociais capitalistas*. In. LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p.25-66.

LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Demerval. SANFELICE, José Luís (orgs.) *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTERDBR, 2002.

MARTINS, André Silva. *Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via*. In. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p.174.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. *Reformas Internacionais da educação e formação de professores*. Cadernos de Pesquisa, n.118, p.89-117, março, 2003.

\_\_\_\_\_. *Política de formação de professores: a universalização e a prática*. Série- Estudos, Campo Grande, v.16, p. 165-179, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Reformas educacionais e os impactos sobre a formação e o trabalho docente*. Revista Trabalho & Educação; vol.13, nº 2, agosto /dezembro, 2004b, p.113-125.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro I. Capítulo VI (inédito). São Paulo: Editora e livraria Ciências Humanas LTDA, 1984.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos*. Para a crítica da economia política. São Paulo: Abril cultural, 1978, p.131.

\_\_\_\_\_. ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELO, Adriana Sales. *A mundialização da educação*. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004

MELO, Marcelo Paula de. FALEIROS, Ialê. *Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social*. In. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 175-192.

MELLO, Luiz. *Apresentação do relatório econômico do Brasil 2006*. OCDE Disponível em [www.oecd/brazil](http://www.oecd/brazil)

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. XAVIER, Libânia Nacif. BREGLIA, Vera Lúcia Alves. CHAVES, Miriam Waidenfeld. OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. LIMA, Cecília Neves. SANTOS, Pablo S. M. Bispo dos. *Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950 e 1960*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

MÉSZAROS, István. *A Teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006

MIRANDA, Kênia. *A organização dos trabalhadores em educação sob a forma-sindicato no capitalismo neoliberal*. O pensamento pedagógico e o projeto sindical do SINPRO-RIO, da UPPEES e do SEPE-RJ. Niterói: UFF. Dissertação (Mestrado em Educação). 2005

MORAES, Maria Célia M. de. *Iluminismo às avessas*. Produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). *O empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_. *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. *A reforma da educação superior e a formação do novo intelectual urbano*. In. SIQUEIRA, Ângela C. de. NEVES, Lúcia Maria W. (Orgs.) *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã. 2006, p.81-106.

NOSELLA, Paolo. *A escola brasileira no final do século XX*. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 4ª Ed., 2000, p.166-188.

NUNES, Clarice. *As políticas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas*. In: BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e política*. Rio de Janeiro: Ed.FGV, 2001, p.103-125.

OCDE. *Fatores que interferem no Desenvolvimento das escolas: analisando sistemas escolares através do prisma do PISA 2000*. São Paulo: Moderna Ltda. 2001.

\_\_\_\_\_. *Os princípios da OCDE sobre o governo das sociedades*. OECD Principles of Corporate Governance, 2004

\_\_\_\_\_. *Panorama da Educação*. 2005. (Disponível em < [www.oecd.org/contry\\_10,3377](http://www.oecd.org/contry_10,3377) > último acesso em 12/04/2008)

\_\_\_\_\_. *Estudos econômicos da OCDE Brazil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006b, 244p.

\_\_\_\_\_. *Metodologia para avaliação de sistemas nacionais de aquisição de bens de serviços*. Versão 4, 17 de julho de 2006a. (Disponível em < [www.oecd.org/brasil](http://www.oecd.org/brasil) > último acesso em 12/04/2008)

\_\_\_\_\_. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna Ltda, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Capital Humano: como o conhecimento compõe sua vida. Human Capital: How what you know shapes your life*, 2007 (Disponível em < [www.oecd.org/brasil](http://www.oecd.org/brasil) > último acesso em 12/04/2008)

\_\_\_\_\_ *Panorama da Educação. Education et a glance*, 2008a (Disponível em <[www.oecd.org/brasil](http://www.oecd.org/brasil)> último acesso em 12/04/2008)

\_\_\_\_\_ *Visão geral sobre ciência, tecnologia e indústria. Science, Technology and Industry*, 2008b. (Disponível em <[www.oecd.org/brasil](http://www.oecd.org/brasil)> último acesso em 12/04/2008)

OLIVEIRA, Francisco. *Os direitos do antivalor. A economia da política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 9-76.

OUTHWAITE, William. BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. RJ: Jorge Zahar Editor, 1996

PAULANI, Leda. *O projeto neoliberal para a sociedade brasileira*. In: LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

PESSANHA, Eurizes Caldas. *Ascensão e queda do professor*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências. Autonomia ou adaptação?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RICARDO, Antunes. *A Desertificação Neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula*. Campinas, SP: Autores associados, 2ª ed., 2005.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores associados, 2007.

\_\_\_\_\_ *O Moderno Príncipe industrial. O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RUMMERT, Sonia Maria. *Gramsci, trabalho e educação*. Jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil atual. (Cadernos Sísifos, 4) Coimbra, 2007.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao FUNDEB*. Campinas: SP: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23 Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIQUEIRA, Ângela C. de (2001). *Organismos internacionais: educação em uma política de educação soberana?* Porto alegre, RS: Trabalho apresentado do Fórum Mundial de educação, Sessão de Debate Especial “Organismos Internacionais, tratados de livre comércio e reformas educacionais: a educação em uma política de integração soberana”. (disponível on-line no site [www.forummundialeducacao.org.br](http://www.forummundialeducacao.org.br))

\_\_\_\_\_ *A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS*. Revista Brasileira de Educação. RJ: ANPED; SP: Autores Associados, vol.26, 2004.

\_\_\_\_\_ SIQUEIRA. *Pós-graduação em educação e a internacionalização do conhecimento: direito ou serviço?* Belo Horizonte, MG: UFMG/PUC-MG, ANPEd, 2005.

\_\_\_\_\_. SIQUEIRA, Ângela C. de. NEVES, Lúcia Maria W. (Orgs.) *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006

SILVA, Maria Emília Pereira da. *A Função docente: Perspectivas na nova sociabilidade do capital* In: reunião anual da AMPED, 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reformas do Estado e da educação: no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SMITH, Adam. 1983

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. *Forma e conteúdo na construção ideológica do discurso de qualidade*. In. FIDALGO, Fernando Selmar. MACHADO, Lucília Regina de Souza. (Orgs.) *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento Cultura Marxista. 1994, p.57-62.

SOUZA, Rosa Fátima de. FARIA FILHO, Luciano. *A contribuição dos estudos sobre os grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil*. In: VIDAL, D. G (Org.). *Grupos escolares: a cultura escolar primária e a escolarização da infância no Brasil (1993-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006, p.21-56.

SHIROMA, Eneida Oto. CAMPOS, Roselane Fátima. *Qualificação e reestruturação produtiva*. Um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 61, dezembro/1997, p.13-35.

\_\_\_\_\_. *Implicações da Política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente*. *Revista Trabalho & Educação*; vol.13, n 2, agosto /dezembro, 2004, p.113-125.

\_\_\_\_\_. *O eufenismo da profissionalização*. In. MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003, p. 61-98.

\_\_\_\_\_. MORAES, Maria Célia M. de. EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional: o que você precisa saber sobre*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002, 3ª Ed.

TOMMASI, L. WARDE. J. e HADDAD. S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2000, p.125-193.

TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: DE TOMMASI, L. WARDE. J. e HADDAD. S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª Ed., São Paulo: Cortez, 2000, p.125-193.

TUMOLO, Sérgio. FONTANA, Klauter Bez. *Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica dos anos de 1990*. *Revista Trabalhonestessario*. Rio de Janeiro. Ano 6, nº 6, 2008.

UNESCO. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber* . 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *O que é práxis*. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p.185-208

VICENZI, Lectícia J. Braga de Vicenzi. *Educação como capital humano*. Uma análise crítica. Rio de Janeiro: 1988

VIDAL, Diana G. e FARIA FILHO, Luciano. *Os tempos e espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. In: *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.41-71.

WALLERSTAIN, Immanuel. *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Rio de Janeiro:Contraponto, 2002.

\_\_\_\_\_ *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo:Xamã, 2003

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. 2000. Nº14. maio/jun./jul./agost., 61-88

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_ *Una década de “educación para todos”: lecciones para el futuro*. Buenos Aires: 1999, mimeo.

**SITES CONSULTADOS:**

[www.sourceOECD.org](http://www.sourceOECD.org)

[www.oecd.org/brazil](http://www.oecd.org/brazil)

[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto\\_102008x.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto_102008x.pdf)

<http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/TALIS/oquee.htm>

[http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/WEI\\_SPS/oquee.htm](http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/WEI_SPS/oquee.htm)

<http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/education/participacaobrasil.htm>

[http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/education/participacaobrasil.htm,](http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/education/participacaobrasil.htm)

[http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/outras\\_WEI/oquee.htm](http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/outras_WEI/oquee.htm)

<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/260402UE.PDF>

<http://www.fazenda.gov.br/portugues/releases/2005/r180205.asp>

[http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com\\_content&task=view&id=113&Itemid=2](http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=113&Itemid=2)

07

[http://www.abdir.com.br/pj\\_lei/pl\\_abdir\\_14\\_12\\_2.doc](http://www.abdir.com.br/pj_lei/pl_abdir_14_12_2.doc)

<http://www.INEP.gov.br/internacional/novo/TALIS/oquee.htm>

<http://www.inovacao.unicamp.br/>

[www.oecd.org/edu/higher](http://www.oecd.org/edu/higher)

[http://www.oecd.org/department/0,3355,en\\_2649\\_33723\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/department/0,3355,en_2649_33723_1_1_1_1_1,00.html)

<http://www.oecd.org/dataoecd/30/34/37625847.pdf>

<http://oecd-conference-teks.iscte.pt/participants.pdf>

[http://www.oecd.org/document/62/0,3343,en\\_2649\\_201185\\_35768574\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/62/0,3343,en_2649_201185_35768574_1_1_1_1,00.html)

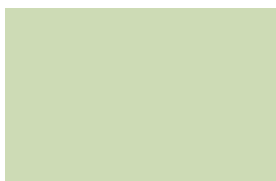
<http://www.c:\documents and settings\thais\meus documentos\INEP-perce.htm>

<http://www.INEP.gov.br/internacional/default.htm>

## ANEXOS

## Quadro 1A

QUESTIONÁRIOS UOE 2006 (ano de referência 2004)	INFORMAÇÕES SOLICITADAS	FONTES DOS DADOS BRASILEIROS
ENRL	Dados sobre matrículas por nível de ensino, sexo, idade, dependência administrativa e área gerais e específicas na educação superior.	<p>Censo da Educação Básica (INEP/MEC)</p> <p>Censo da Educação Superior (INEP/MEC)</p> <p>Informações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC)</p> <p>Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) ou o Censo Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).</p>
GRAD	Dados sobre concluintes, por nível de ensino, sexo, idade dependência administrativa e área gerais específicas na educação superior.	<p>Censo da Educação Básica (INEP/MEC)</p> <p>Censo da Educação Superior (INEP/MEC)</p> <p>Informações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC)</p> <p>Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) ou o Censo</p>



Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).



## Quadro I B

Níveis do ISCED 97	Sistema Educacional Brasileiro (2004)
<p><b>ISCED 0</b> ( Pre-primary level of education ) (Educação Pré-primária)</p>	<p><b>Creche e Pré-escola</b> (estudantes com três anos ou mais para os dados não-financeiros; todos as matrículas alunos para os dados financeiros)</p>
<p><b>ISCED 1</b> (Primary level of education) (Educação Primária)</p>	<p><b>Ensino fundamental de 1ª a 4ª série ou equivalente</b> (Regular, EJA de 1ª a 4ª série e Educação Especial)</p>
<p><b>ISCED 2</b> ( Lower secondary level of education ) (1º nível da educação secundária)</p>	<p><b>Ensino fundamental de 5ª a 8ª série ou equivalente</b> (Regular, EJA de 5ª a 8ª série e Educação Especial)</p>

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)