

Funções sociais da educação e as demandas do trabalho nos anos 90 – *alguns subsídios bibliográficos*

Lucídio Bianchetti *

Rosa Elisa Mirra Barone **

1 Origem deste texto

No primeiro semestre de 1995, na condição de doutorandos em História e Filosofia da Educação da PUC/SP, freqüentamos o Seminário “Educação e trabalho: funções sociais da educação e demandas do trabalho”, organizado pelo Prof. Dr. Celso João Ferretti. O mesmo foi subdividido em quatro temas: 1. Teoria do Capital Humano; 2. Expansão do sistema escolar e oportunidades no sistema ocupacional; 3. Relação trabalho-educação: a vertente marxista e 4. Relação trabalho-educação: a vertente neoliberal.

Divididos em grupos, coube aos referidos doutorandos a responsabilidade de fazer as leituras indicadas e coordenar dois dos seminários, procurando dar conta dos temas assumidos. O último tema ficou sob nossa incumbência. As leituras feitas, as orientações do professor e o debate com os colegas foram se constituindo em situações de tal modo enriquecedoras que decidimos atuar em cima do texto que produzimos, a fim de encontrar um meio de fazer o mesmo extrapolar as quatro paredes da nossa sala de aula e chegar ao alcance de colegas que estão na labuta diária com disciplinas que abordam temas relacionados a estes em cursos de formação de professores. Entre outras disciplinas, as de Sociologia e Economia, em suas diferentes adjectivações, poderão beneficiar-se das discussões e bibliografias aqui indicadas.

* Professor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

** Bolsista/pesquisadora da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

A turma se compunha, em sua maioria, de alunos liberados para fazer pós-graduação. Esta situação nos colocava numa condição privilegiada, no tocante ao acesso a bibliografias e a possibilidades de discussão com professores e colegas em relação a companheiros nossos que continuavam desempenhando dioturnamente as funções burocráticas e docentes nas Instituições de Ensino. Nossa preocupação com este texto foi a de transformar o privilégio em responsabilidade, fazendo chegar a estes nossos colegas fragmentos daquilo que consideramos momentos altos do nosso curso. Não vai aqui nenhuma pretensão de passar uma receita para determinadas disciplinas ou indicar um ‘caminho suave’ para desenvolvê-las ou ainda fazer um ‘barateamento’ das mesmas. Consideramos nosso objetivo alcançado se colegas se beneficiarem, ampliando seu leque de bibliografias e enfoques ou olhares de um determinado lugar, ao abordarem o tão decantado e, no entanto, ainda desafiador elo entre educação e trabalho. Nossa expectativa é que o texto seja recebido no contexto destas possibilidades e limites.

2 Apresentação

Um primeiro olhar sobre a bibliografia indicada para servir de base para os dois Seminários sob nossa responsabilidade nos colocou frente ao desafio de compreender a natureza da mesma e isto nos levou a um questionamento preliminar:

- o que estamos entendendo por política neoliberal?
- em que medida os textos indicados respondem e/ou se encaixam na ortodoxia neoliberal?
- em que medida estes textos dão conta de fazer, na outra ponta, a crítica radical a esta ortodoxia?

Independentemente da postura e/ou do lugar de onde falam os autores indicados, há algo (pré-) suposto: reconhecem o desencadeamento de um processo de transformações, sem precedentes, que se apresenta, aparentemente, como via de mão única, onde a *única* saída que parece restar aos países em desenvolvimento, é assumir o ideário proclamado pelos Organismos Internacionais (ONU; BM – Banco Mundial; FMI – Fundo Monetário Internacional), em suas diferentes concepções, que são explicitadas pelos setores sob sua responsabilidade. Soma-se a isso a interpretação feita pelos Organismos Regionais (CEPAL – Comissão

Econômica para a América Latina e Caribe; OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe, entre outros) e suas respectivas prescrições, como “única” condição para a inserção dos países em desenvolvimento no processo de globalização da economia.

Na caracterização deste processo de transformação estão presentes:

- a globalização da economia, onde os países gradativamente estão perdendo a identidade nacional na definição de “novos” campos de atuação, que independe dos limites impostos pela sua anterior delimitação geográfica, dando lugar aos “novos senhores do mundo”¹.

- a definição de um novo papel para o Estado, a partir da crítica ao seu tamanho/dimensão e da sua incapacidade de dar conta de questões que seriam inerentes à natureza do *Welfare State*. No ideário neoliberal a ‘saída que é apontada para o Estado é a sua saída’;

- a revolução tecnológica detonou uma multiplicidade de questões, imprimindo uma nova dinâmica no processo produtivo e organizacional; potencializou a produção e a produtividade; está demandando uma mão-de-obra mais qualificada e/ou com novas qualificações, ao mesmo tempo em que vem provocando o desemprego estrutural, em níveis alarmantes, colocando em xeque o papel até então desempenhado pelo sistema educacional.

Paradoxalmente ao potencial criado por essas novas forças produtivas, assistimos à exacerbação do *apartheid* social, intra países e inter-blocos, uma degradação ambiental a níveis jamais vistos, cenário este que evidencia que a lógica do capital permanece inalterada, mesmo que permeada de novas nuances.

Se este é o cenário vislumbrado nos embates que ocorrem acerca dos países industrializados, num contexto de economia internacionalizada, como tal situação rebate/atinge os países em desenvolvimento, mais especificamente os países da América Latina? Em outras palavras, qual é o papel que sobra a estes países, no contexto da nova divisão internacional do trabalho?

A dimensão da problemática que envolve os chamados países em desenvolvimento, aventada pela primeira questão, pode ser visualizada na citação que se segue:

“O capital internacional já não esperará por eles, nem por nenhuma ‘modernização’ nesse sentido clássico. A conjuntura é,

portanto, extremamente desfavorável, para não dizer contraditória: para a maioria das nações do Terceiro Mundo e do então chamado Segundo Mundo, o relógio ainda bate pela modernização de maneira bem mais peremptória e urgente; ao passo que para o capital, movendo-se rapidamente de uma situação de baixa compensação à próxima, só são finalmente atraentes a tecnologia cibernética e as oportunidades pós-modernas de investimento” (Jameson², 1994: 88).

Em relação à última questão, acreditamos que as ‘prescrições’, presentes no Documento da CEPAL, “**Transformacion productiva con equidad**” e completamente assumidas no também ‘prescritivo’ “**Estudo da competitividade da indústria brasileira**”, coordenado por Coutinho & Ferraz³ (1994), não deixa dúvidas:

“... a capacidade dos países para ingressar sobre bases sólidas nos mercados internacionais depende em alto grau da possibilidade de cada um de seguir as tendências tecnológicas internacionais. Penetrar naqueles mercados exige absorver progresso técnico e inovar de modo a manter-se nele pela única via que não se esgota: a agregação de valor intelectual aos bens e serviços exportados. Isto supõe, por sua vez, elevar de forma sustentada a qualificação da força de trabalho e fortalecer a base empresarial interna, incluídas as diversas possibilidades e modalidades de vinculação com as fontes de investimento estrangeiras” (CEPAL, 1990: 77).

Acreditamos que fica explicitado claramente o que predominantemente nos cabe, em termos de divisão internacional do trabalho: *absorver o progresso técnico*. E isto significa que devemos nos tornar consumidores e não produtores de tecnologias. Esta posição, por sua vez, nos coloca numa situação muito difícil, pois, em função do baixo nível educacional e qualificação científica e tecnológica deficiente, tanto no que se refere à condição de produtores como de consumidores, ficamos sujeitos: 1) ao aumento geométrico do nível de desemprego, pois a absorção de tecnologias já criadas, além de não possibilitar a criação de empregos, acaba provocando a eliminação dos existentes, que se mantinham justamente pela ausência de tecnologias mais avançadas; 2) ao pagamento

de *royalties*, em função do uso de tecnologias criadas e patenteadas por outros países; 3) à condição de exportadores de matérias-primas sempre sujeitas às fortes e, às vezes, intransponíveis medidas protecionistas impostas pelos países ou blocos mais avançados, embora a situação não seria muito diferente se exportássemos produtos industrializados; 4) a levar às últimas conseqüências a fórmula “produzir para exportar”, ignorando ou deixando em segundo plano as necessidades locais e regionais.

Um olhar mais aproximado sobre as mudanças em processo e as novas exigências permite-nos visualizar, através das bibliografias consultadas, que há um aparente consenso de que aos países do Terceiro Mundo cabe:

- inserir-se no processo globalizante consumindo tecnologia já desenvolvida pelos países industrializados;

- atribuir ao Estado o papel de indutor das transformações demandadas pelo novo momento, imprimindo, através delas, um caráter mais equitativo. Ao mesmo tempo em que solicitam um Estado-indutor de políticas de equidade, as indicações de que não se confia neste Estado, se explicitam pelas exigências feitas quanto à imprescindibilidade da participação da sociedade civil, em suas diversas organizações, nos projetos e programas apresentados para reverter o quadro atual. Entretanto, é preciso lembrar que, na América Latina, sobremaneira, o Estado tem tradicionalmente um caráter privatista, clientelista, ligado às oligarquias e à tradição, que apresenta um duplo entrave – tanto à internacionalização, quanto a um desenvolvimento sustentável, proclamado por segmentos mais intelectualizados e progressistas da sociedade.

Assim, os países da AL se vêem frente ao impasse de aceitar, de forma inquestionável, as mudanças propostas pela internacionalização, com os riscos que lhes são próprios; não aceitar e ficar à margem do processo como um todo ou, ainda, se colocar de forma crítica frente às mudanças impostas, e, dada a dificuldade de ‘remar conta a maré’, encontrar as ‘brechas’ para sua efetiva inserção, a partir da particularização da rota histórica de cada um dos países envolvidos.

Neste sentido, correndo todos os riscos inerentes às classificações, ousamos proceder a um agrupamento dos autores e/ou organismos internacionais e institucionais, a partir dos textos lidos, nas seguintes categorias:

1. defensores do ideário neoliberal, emanado dos Organismos Internacionais;

2. críticos do ideário proposto;
3. autores que fazem críticas e indicam alternativas

No primeiro grupo estariam alinhados: CEPAL/OREALC, Instituto Herbert Levy; USP/IEA, Namo de Mello e Tedesco; no segundo estariam: Enguita, Frigotto, Gentili e Silva; e no terceiro: Warde, Paiva e Coraggio.

Mas, o que significa ser ‘defensor’ deste ideário? Quais são as categorias centrais empregadas nesta defesa? E o que significa ser ‘crítico’? O que significa criticar e indicar alternativas, isto é, ao mesmo tempo que fazem críticas, ‘avançam’ ao reconhecer que há aspectos pertinentes nos diagnósticos feitos pelos primeiros?

Em relação à situação da escola, neste contexto, o alerta de Enguita⁴ certamente explicita a dimensão da problemática com a qual os educadores se defrontam neste novo contexto:

“Al formular sus objetivos en función de las presuntas necesidades de otras instituciones de la sociedad, la escuela logra afirmar su papel, legitimarse y convertirse en imprescindible, pero también se torna más vulnerable a los cambios materiales e ideológicos que tienen lugar en ellas. En la actualidad, esto es especialmente patente en el caso de la economía. Los economistas, y no los pedagogos, son hoy los oráculos de la educación” (1989:28).

3 Algumas considerações sobre o neoliberalismo

A primeira questão que desponta, quando enfocamos temas que têm como pano de fundo a política neoliberal, é entender o que significa tal terminologia no contexto atual.

É sabido que estão presentes no neoliberalismo princípios que fazem parte do ideário liberal, nascido na reação ao Antigo Regime. Nesse sentido faz parte deste ideário a crença no Estado Mínimo, a defesa incondicional do individualismo, que torna o indivíduo não apenas o autor central da história, mas também o privilegia em relação às coletividades. Este foco faz-se presente no privilegiamento da iniciativa privada, da livre concorrência, nas leis do mercado, enquanto princípios econômicos. Livre da ação do Estado, com um mercado econômico aberto, di-

funde-se, pelo neoliberalismo, uma possível mobilidade social individualizada – cabe ao indivíduo a construção de sua posição na sociedade, sob diferentes níveis.

Características como as apontadas ganham contornos e nuances diferenciadas conforme o contexto espacial onde se difundem. Nos países centrais, do Primeiro Mundo, o ideário neoliberal ganhou força num movimento de reação à política do Bem Estar Social, responsabilizada tanto pelo ‘déficit fiscal’ dos países, quanto por conseqüências advindas da própria adoção deste ideário. No Terceiro Mundo, onde as políticas sociais públicas não deram conta sequer de prover os países de condições mínimas e essenciais para a sobrevivência da população (em relação à saúde, educação, moradia, alimentação, transporte, meio ambiente) e seu conseqüente desenvolvimento econômico e social, o atrelamento ao neoliberalismo deu-se enquanto cumprimento às exigências dos organismos financeiros internacionais. O foco, neste caso, é diferente daquele registrado para os países centrais, na medida em que se exige do Terceiro Mundo, junto à abertura de sua economia, a diminuição do tamanho do peso do Estado, e ao mesmo tempo, uma grande e pesada intervenção social.

Esta aparente contradição faz parte do cenário que foi desenhado nos anos 80, quando o mundo viveu muitos processos de democratização e se explicita nas diretrizes assumidas por diferentes OI, como é o caso do Banco Mundial:

“O Banco Mundial, através do princípio da ‘condição política’(political conditionality), faz defender a concessão de crédito da vigência da democracia no país creditado, ao mesmo tempo que a Agência Internacional para o Desenvolvimento dos EUA, promove em larga escala ‘iniciativas para a democracia’ (democracy initiatives), com o mesmo objetivo de vincular o desenvolvimento à democracia. Contudo, em aparente contradição com isto, ocorrem dois fenômenos – um mais visível do que outro. Por um lado, se a democracia é hoje menos questionada do que nunca, todos os seus conceitos satélites têm vindo a ser questionados e declarados em crise: a patologia da participação, sob a forma do conformismo, do abstencionismo e da apatia política; a patologia da representação sob a forma

da distância entre eleitores e eleitos, do ensimesmamento dos parlamentares, da marginalização e governamentalização dos parlamentos, etc. Por outro lado, se atentamos na história europeia desde meados do século XIX, verificamos que a democracia e o liberalismo econômico foram sempre má companhia um para o outro. Quando a liberalismo prosperou a democracia sofreu e vice-versa. Contudo, surpreendentemente, hoje a promoção da democracia a nível internacional é feita conjuntamente com o neoliberalismo e de fato em dependência dele. Haverá aqui alguma incongruência ou armadilha? Alguém está a tramar alguém? Será que o triunfo da democracia, que liquidou o conflito Leste-Oeste, se articula com o triunfo do neoliberalismo de que resultará o agravamento do conflito Norte-Sul? Será que estes dois triunfos conjuntos vão criar conflitos Norte-Sul, tanto dentro do Norte como dentro do Sul? Como vamos analisar as sociedades que são o Sul do Norte (por exemplo, Portugal) ou o Norte do Sul (por exemplo, o Brasil)?” (Santos⁵, 1995: 21-2).

A citação acima, longa com certeza, pode nos dar a dimensão das questões que permeiam o contexto sócio-político e econômico dos anos 90 sob a égide neoliberal. E, como o campo educacional vem respondendo aos apelos deste ideário? Quais as respostas que vem conseguindo formular? A bibliografia aqui selecionada e analisada procura dar conta, embora em parte, destas questões.

4 Os defensores do ideal neoliberal, emanado dos Organismos Internacionais (OI)

O conjunto dos textos agrupados neste primeiro bloco de leituras apresenta, de forma clara, uma incorporação, nos debates educacionais, do ideário caracterizado como neoliberal, difundido através de diferentes OI, bem como por parte do segmento empresarial do país. Isto faz com que estejam presentes nestes textos categorias e/ou conceitos que, quando não idênticos, guardam entre si uma proximidade significativa.

Conforme será identificado, os textos apresentam, com muita clareza, qual é o ponto de partida das análises propostas em relação à educação/sistema educacional e/ou escola e, também, qual é o ponto de

chegada, a partir de uma revisão dos critérios e características presentes na crise educacional do país.

Desta forma, o ponto de partida de tais textos é o diagnóstico do sistema educacional brasileiro onde, através da comparação dos dados nacionais com os dados de outros países, há uma tentativa de tornar o discurso veiculado em propositivo – a maior parte dos textos indicam metas para uma ação de governo que deve se estruturar a partir tanto de uma revisão do sistema de financiamento quanto da criação de um sistema de avaliação, que dê conta de **checar** constantemente a qualidade de nossas escolas, com critérios locais/nacionais e internacionais. Neste percurso estão presentes questões como gestão da escola, centralização e descentralização, sistemas de parceria com a iniciativa privada, entre outros.

O ponto de chegada, presente nos textos é, sem dúvida, propiciar que o país, a partir da reestruturação e qualificação de seu sistema educacional, possa atender às demandas atuais do sistema produtivo que também se revê com vistas a uma nova ordem internacional.

4.1 Documentos da CEPAL/OREALC

UNESCO/OREALC. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Projeto principal de educação para a América Latina e Caribe – PROMEDLAC V. Santiago, junho de 1993.

Este documento foi preparado pela UNESCO/OREALC para subsidiar as discussões no decorrer da Reunião do PROMEDLAC V. O pressuposto básico é de que a educação deve ser vista como o investimento social mais eficaz para acrescentar bem-estar material aos povos.

Foi com esta crença que os 25 Estados Membros da região se reuniram para a quinta reunião do PROMEDLAC em 1993. Nela foram analisados os avanços, limitações e obstáculos à uma nova etapa do desenvolvimento educativo relacionado ao biênio 1990-92. As discussões focalizaram as deficiências e conquistas em relação às propostas anteriores, centralizando a discussão na equidade e melhoria da qualidade da educação e as condições para “assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade e os imperativos para conseguir a profissionalização e a liderança das escolas e professores” (p.1).

Buscou-se também identificar o papel de cada Estado membro e dos OI na solução dos problemas detectados e nas metas a alcançar.

Ao reconhecer que o problema da educação não é conjuntural, mas resultante do esgotamento das possibilidades e estilos da educação tradicional, os Ministros da Educação partiram para a definição de novas estratégias educativas, com base em 4 grandes linhas:

- *Política*: Como a perspectiva neste aspecto é de longo prazo, os participantes preocuparam-se em projetar políticas de Estado e não de governo, a fim de eliminar ou diminuir os tradicionais problemas da descontinuidade administrativa. Isto, enfatiza o Documento, foi uma inovação significativa;

- *Estratégica*: evidenciou-se a necessidade de incluir novos atores e recursos contributivos para a transformação da educação em fator chave do desenvolvimento em seus aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais;

- *Institucional*: a qualidade e quantidade de demandas à educação está a exigir uma transformação institucional, a fim de que as mesmas possam ser recebidas e atendidas. As fortes desigualdades existentes exigem, no entanto, que a descentralização e autonomia das instituições não percam de vista o todo;

- *Pedagógica*: a preocupação foi garantir a inserção de uma nova lógica nas reformulações curriculares: a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, condição para que os alunos se integrem nos diferentes âmbitos da sociedade. Dito de outra forma: a escola deve estar conectada às demandas da sociedade e deve passar por uma revolução na sua forma de educar e para isto precisa ser repensada e dotada de atores com novas competências e mais recursos.

Os participantes do PROMEDLAC V, avaliando os avanços registrados nos anos anteriores, especialmente a partir da Conferência de Jomtien⁶, nas quatro grandes linhas citadas acima, acreditam terem o suporte para “avançar na caracterização de um novo modelo de desenvolvimento educativo” (p. 3), no sentido da transformação da educação em um fator chave do desenvolvimento.

Acreditando que as mudanças na sociedade abrem a possibilidade de que a educação se converta em um fator chave para o desenvolvimento, os participantes voltaram sua preocupação para a necessidade de garantir uma educação adequada para um desenvolvimento que compatibilize crescimento econômico, equidade social e democratização política. A velocidade das mudanças em curso dificulta o alcance desse

objetivo, embora se possa detectar uma coincidência entre educadores e empresários no que diz respeito a esse novo papel da educação.

Quatro mudanças recentes dão ênfase ao papel da educação como fator chave do crescimento e desenvolvimento e criam novos desafios: as mudanças nos modelos econômicos, tornando indispensável o investimento no conhecimento; a gradual estabilização da situação econômica e da democratização política, possibilitando planejamentos a longo prazo; a globalização com seus desafios; o desenvolvimento e o potencial do sistema de comunicação, ampliando o alcance de projetos e programas.

Porém, se há uma série de vantagens, não se pode desconhecer a ampliação dos desafios, como, por exemplo, a lentidão do sistema educacional frente à velocidade das mudanças em outros setores. Isto exige dos governantes decisões arrojadas, a curto prazo, a fim de fazer frente aos novos desafios, com novas estratégias. Os avanços conseguidos, desde as reuniões anteriores, possibilitam visualizar um cenário favorável para o alcance dos objetivos. Um dos destaques é o maior investimento em educação, seja do setor público ou privado.

Avançou-se também quanto aos anos de escolarização⁷, situando-se em torno dos 8 a 10 anos. Porém continuam existindo problemas de qualidade, eficiência e equidade. A importância deste último aspecto relaciona-se ao fato de que “a escolarização está também ligada à equidade, na medida que se trata de um direito de todos os indivíduos e sua universalização é um instrumento de superação das diferenças sociais e econômicas” (p. 7).

Outro avanço importante refere-se à busca de concretização de postulados previstos na Conferência de Jomtien, a respeito da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”⁸. Passou-se a reconhecer que cada etapa do processo ensino-aprendizagem tem suas necessidades próprias a serem atendidas, deixando de justificar-se apenas como preparação para as seguintes. Além das famílias, até há pouco principais responsáveis pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, agora conta-se com recursos públicos e privados, com apoio de OI e ONGs.

Em relação ao acesso e permanência, houve muitos avanços. Já se pode falar de uma quase universalização da educação básica. No entanto, continuam mantendo-se problemas de qualidade e equidade na edu-

cação primária, em função dos métodos inadequados, de professores com formação deficiente, de não se levar em conta dados da vivência dos alunos. As experiências inovadoras têm procurado superar aspectos dessas defasagens.

Em relação à ampliação dos serviços educativos para os adultos constataram-se avanços no sentido da diminuição do analfabetismo – hoje em 15% da população com mais de 15 anos. Em países onde este problema quase foi superado, passou-se a enfrentar a alfabetização funcional. A hipótese é de que a “superação do analfabetismo funcional é requisito para o exercício adequado da cidadania e da participação em processos de mudança tecnológica” (p. 12).

Educação de adultos, educação não-formal, educação popular, com algumas nuances, ganharam mais espaço, vinculando-se ao setor produtivo e passaram a ser visualizadas como uma educação para toda a vida (permanente). O objetivo primeiro foi o de contribuir para que os adultos acessassem ao mundo do trabalho, respaldados pela educação. Muitas inovações ocorreram a partir de iniciativas que levaram em conta características regionais e grupais.

Houve muitos avanços também no sentido de dar respaldo educativo ao crescente contingente de mulheres incorporadas ao mercado de trabalho, embora continuem presentes problemas, como é o caso da dupla jornada de trabalho.

A descentralização é considerada chave na reestruturação institucional, mas para isto os estilos de gestão precisam passar por um processo de modernização. Isto implica que o Estado deva abandonar funções que tradicionalmente exercia e assumir apenas as consideradas estratégicas. Ao invés de executor, o Estado tem se saído melhor como formulador de políticas estratégicas. A troca de experiências entre os países e a assessoria dos OI tem contribuído muito para o incremento de ações nos diferentes países.

A contratação ou o estímulo à capacitação de especialistas em novas técnicas de gestão, juntamente com uma maior quantidade de dados disponíveis, a partir das redes de informática, muito tem contribuído para a almejada melhoria da qualidade da educação. Mas, apesar disto, muitos desafios continuam pendentes, dificultando uma estratégia educativa integrada.

O enfrentamento e a superação destes implica o direcionamento das ações, visando alcançar sete objetivos estratégicos⁹:

“Gerar uma institucionalidade da educação aberta aos requerimentos da sociedade; assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade¹⁰; impulsionar a criatividade no acesso, difusão e inovação científico-tecnológicas; propiciar uma gestão responsável das instituições escolares; apoiar a profissionalização dos educadores; promover o compromisso financeiro da sociedade com a educação e desenvolver a cooperação regional e internacional” (p. 17).

Sobre as “Recomendações” que vão da p. 24 à 34 do Documento, pensamos ser dispensável fazer um trabalho mais aprofundado, uma vez que o seu conteúdo retoma aspectos que não foram alcançados e/ou que precisam de aprofundamento, relacionados ao Documento do biênio anterior. A questão básica é: “O comitê considera que os países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerão em grande medida da modernização dos seus sistemas educativos e da melhora que estes possam introduzir nos processos educacionais” (p. 24).

As propostas passam pelo eixo de ação institucional e pedagógica. As condições consideradas indispensáveis para a colocação em prática das “Recomendações...”, são:

- criar uma base de recursos humanos, altamente qualificados, para a gestão;
- no setor produtivo, junto aos fatores tradicionais, o conhecimento tem um valor estratégico;
- a educação é percebida agora como um fator estratégico na vida das nações.

Enfatiza também o papel da cooperação internacional para superar os problemas detectados e para alcançar o que se almeja. Concretamente pretende-se que, em relação ao analfabetismo, os esforços sejam orientados no sentido de que, no ano 2000, a percentagem de analfabetos de menos de 30 anos seja inferior a 10%; quanto à universalização da educação básica, que se estenda a obrigatoriedade a 8 anos de escolaridade, caminhando para os 10; que haja aumento nos dias letivos, aproximando-se das 880 horas anuais. Que haja preocupação com a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, visando diminuir em 50% a reprovação.

CEPAL/UNESCO. Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva con equidad. Santiago de Chile, 1992.

O Documento em análise, de 1992, é uma derivação, para a área educacional, do Documento da CEPAL “*Transformacion productiva con equidad*”¹¹, de 1990. Neste, a idéia central era a de que “a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e da sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social” (p.15). De conformidade com aquele, os pressupostos básicos para que esta incorporação se dê, são a educação e o conhecimento.

Como o conhecimento está na base deste processo, a questão da política de Recursos Humanos (RH) ganha centralidade, pois pode favorecer ou prejudicar o alcance dos objetivos propostos, dada a íntima relação entre RH e desenvolvimento. O Documento em tela ressalta esta preocupação. Através dele busca-se “... esboçar delineamentos para a ação no âmbito das políticas e instituições que podem favorecer as vinculações sistemáticas entre educação, conhecimento e desenvolvimento...” (p. 15). Para tanto servem de suporte as proposições teóricas e as experiências feitas e em andamento, tanto na região como a nível internacional.

A preocupação básica é contribuir para a criação de condições e o desencadeamento de estratégias que contribuam para a transformação das estruturas produtivas num marco de progressiva equidade. Mas a condição para isto é que os sistemas educacionais e de capacitação sejam reformados para enfrentar os novos desafios.

Na primeira parte do Documento são apresentadas as principais transformações ocorridas na AL e Caribe no pós-guerra; as “aprendizagens dolorosas” da década de 80; os desafios para a democratização nos anos 90, mostrando que há uma grande distância entre as aspirações e a realidade, abrindo espaço para frustrações, especialmente entre os jovens, bem como os desafios para compatibilizar a busca de maior equidade com a inserção internacional¹²; as atuais tendências no âmbito da produção internacional, chamando a atenção, entre outros aspectos, para a revolução científico-tecnológica em andamento, como base para se tornar competitivo, para a progressiva flexibilização dos mercados, para o novo paradigma de organização e gestão empresarial, para o quanto a automação mina as

bases competitivas dos países que apostaram na mão-de-obra farta e barata e na disponibilidade de recursos naturais; e o caráter da estratégia para lograr a transformação produtiva com equidade.

A proposta da CEPAL para os governos dos países da AL e Caribe, para os anos 90, se baseia nas seguintes orientações: que se faça um esforço intenso, considerado imprescindível, indelegável e imposterável, na direção da transformação produtiva com equidade; que se promova a competitividade (autêntica), sem comprometer o meio ambiente; que se invista em RH e difusão do progresso técnico como meio de incrementar a competitividade e a equidade. Para tanto o Estado, com sua função compensadora, precisa ser readequado e é imprescindível o apoio e compreensão dos países mais desenvolvidos, especialmente no que se refere à sufocante dívida externa dos países da AL e Caribe.

A segunda parte compõe-se de quatro capítulos, onde se procura apresentar e analisar a situação atual da AL e Caribe, no que se refere à educação, formação de RH, estágio científico-tecnológico, comparando-o a de outros países. Explicitam-se também as contribuições teóricas produzidas desde o ponto de vista da teoria econômica, da gestão empresarial e da perspectiva global e tecnológica, evidenciando o papel central da educação e do conhecimento para a “transformação produtiva com equidade”. Destacam-se os apologetas desta nova ordem: P. Drucker, A. Toffler e os ‘críticos’: A. Gorz (aristocracia de trabalhadores) e T. Gaudin (“lumpen-intelligentzia”). Salienta o fato, também, de que “a partir de Schultz (1961), a maioria dos trabalhos de contabilidade do conhecimento incluem a educação como fator importante na explicação do crescimento” (p. 94), diferentemente das análises neoclássicas anteriores, que atribuíam o crescimento a outros fatores, especialmente ao progresso técnico, pouca atenção dando à educação do trabalhador.

Com base nestes aportes teóricos e na experiência dos países mais avançados, em termos prospectivos, só é visualizada uma saída para os países latino-americanos: aceitar a centralidade do conhecimento no novo paradigma produtivo e investir na sua concretização.

Na terceira parte são indicados os objetivos, meios e atores decisivos, enfim, descreve-se a estratégia proposta para a consecução da “transformação produtiva com equidade”.

Na quarta parte são explicitadas as políticas e recursos necessários para colocar em prática a estratégia. Além disso, indica como deve ser a

nova forma de articulação dinâmica entre o sistema educacional e o produtivo e as necessárias transformações e meios para que isto ocorra. São citados dezenas de exemplos, em diferentes países, de como o processo já está aceleradamente em andamento. Em anexo aparece também uma discussão a respeito do estágio do debate e ação sobre formação de RH em alguns países desenvolvidos.

4.2 A incorporação da concepção neoliberal por algumas instituições e autores

Instituto Herbert Levy – Educação Fundamental e Competitividade Empresarial – uma proposta para a ação de governo.

O fator alavancador deste texto foi a criação do “Programa de Competitividade Industrial”, ainda no governo Collor, que, ao lançar um desafio para elevar a produtividade e qualidade do setor produtivo, apontou um “insumo” fundamental: o “saber”.

Partindo do consenso de que não é possível ser competitivo internacionalmente sem um padrão de qualidade e que, o caminho para alcançar esta posição passa pela educação e pela escola de “boa qualidade”, os autores do Documento elegeram como eixo, para toda e qualquer nova proposta para a educação no país, uma profunda revisão no financiamento da educação e um forte investimento na qualidade das escolas.

Com relação ao primeiro aspecto – financiamento – parte-se do diagnóstico de que há uma discrepância entre o montante global de recursos previstos na Constituição e nas Leis, os recursos destinados à educação fundamental e os recursos que efetivamente chegam às escolas. Esta afirmação está alicerçada na demonstração apresentada de quanto e como se gasta em educação no Brasil. Três pontos são consensuais: os recursos são poucos, os desperdícios são muitos e cada instância de repasse se constitui numa fonte de perda. Além disso, “o que é pior é gastarmos mal” (p.9), diz o documento.

Dois são os aspectos que estão na base das discrepâncias: – a captação de recursos (a maior parte dos recursos são provenientes das receitas fiscais, são flutuantes e sujeitos a um alto nível de sonegação fiscal e evasão, o salário-educação tem seu recolhimento baseado no

comportamento do mercado de trabalho e, também aí, falta controle); – os repasses (são imprevisíveis e faltam critérios claros).

Segundo o diagnóstico, esta ambigüidade, provocada pela falta de clareza dos textos constitucionais, faz com que o governo “faça um pouco de tudo”, contribuindo para o fortalecimento de um centralismo, bem como de um clientelismo, onde se explicitam os critérios político-partidários.

Os elaboradores deste documento propõem, frente ao diagnóstico, “uma nova estratégia de financiamento da educação pública” que consiste em “determinar um padrão mínimo de recursos a serem garantidos às escolas, com base numa lista de insumos mínimos e no número de alunos” e, também, “assegurar que todas as escolas públicas receberão esses recursos, de maneira regular e automática”. Assim a proposta consiste em “criar uma nova lógica de alocação de recursos, que rompa com as categorias convencionais de alocação de recursos e impeça os desvios e distorções hoje existentes” (p.19).

Com relação ao segundo aspecto apontado como problemático e sério na educação brasileira – a qualidade – o texto também apresenta um diagnóstico da situação e traz à tona dados do cenário internacional para explicitar qual é a nossa posição no “ranking” da educação. Nesta comparação evidenciam-se não apenas as deficiências mas, principalmente, o lugar ocupado pela educação nos diferentes países, enquanto política pública/social.

Os autores procuram desmistificar mitos presentes no discurso sobre a educação/escolarização no Brasil, enfatizando que no lugar da evasão precoce o que temos são altas taxas de repetência; nossos estudantes entram na escola com a idade certa, nela permanecendo por mais de oito anos. Também há dados que mostram que, com a infraestrutura existente é possível universalizar o ensino fundamental. Quanto ao analfabetismo a taxa encontra-se estabilizada.

O aspecto mais forte, com certeza, é que, através da comparação com o quadro internacional, o que se evidencia é “uma associação entre nível de desenvolvimento e qualidade de ensino”, atestando, segundo os autores, que “são os ricos que conseguem os melhores resultados” (p.48). Com esta referência, a proposta apresentada incide na criação de uma estratégia voltada para a mudança, a partir do controle de qualidade para as escolas. Este controle consiste na “criação de um sistema nacional de avaliação das escolas” e de “testes de avaliação de competências básicas” (p.52).

Estão presentes sugestões sobre o caráter de tais avaliações, tanto as nacionais quanto locais, que, aplicadas de forma sistemática, poderão “de fato” garantir o controle da qualidade.

Entre as justificativas apresentadas, os autores lançam mão dos dados sobre a experiência internacional. Apresentam dois estudos de caso (Inglaterra e Chile) e comentam critérios de avaliação que vêm sendo utilizados por outros países (EUA, Canadá, França, Holanda, Suécia e Suíça), para mostrar que a maior parte dos países industrializados, sob diferentes formas, apresentam mecanismos formais de avaliação de seus sistemas de ensino.

Para além destas questões há no texto um chamamento para um maior envolvimento da iniciativa privada nas questões da educação, quer sob a forma de parceria, quer de modo individualizado. Várias são as experiências apresentadas e consideradas bem sucedidas.

Revista do Instituto de Estudos Avançados – USP, 12 (5), 1991.

Os textos apresentados pelos autores (Sérgio Costa Ribeiro, J.C.Tedesco, Guiomar N. de Mello/Rose N. da Silva, José Mário P.Azanha e Maria Teresa L.Fleury/Maria Isabel L. de Mattos) têm entre si, mesmo que sob diferentes óticas, um traço comum: a partir do reconhecimento da gravidade da situação em que se encontra o sistema educacional, procuram indicar alternativas que possam colocar, a partir da melhoria da qualidade do ensino, os países da América Latina (o Brasil sobremaneira) no contexto internacional, de forma mais equilibrada.

Ribeiro parte da discrepância verificada entre os dados sobre evasão escolar apresentados pelo MEC e os dados apresentados a partir da metodologia baseada no modelo PROFLUXO, que toma como referência dados censitários, grandes “surveys” – PNADs – do IBGE. Esta comparação de dados leva o autor a identificar que o principal obstáculo à universalização da educação básica em nosso país é a repetência, cuja origem está na própria origem da escola brasileira.

Para ele, na medida em que a função da escola foi sendo alterada através da “implementação de programas assistenciais, a qualidade da educação recebida foi deixada de lado, contribuindo para uma deterioração do sistema como um todo. “Sob o risco de o Brasil ser o primeiro país do quarto mundo”, sem um padrão eficiente de educação, Ribeiro

indica para a importância da estruturação de um sistema de avaliação, permanente, acerca dos aspectos cognitivos dos alunos.

Também com o foco na qualidade do ensino, o texto de **Guiomar Namó de Mello e Rose N. da Silva** é uma reflexão sobre a gestão da escola nas novas propostas de políticas educativas que apresentam como objetivo, além da busca de qualidade, “fazer da qualidade o fator ordenador de sua formulação e condução”, criando as condições para o enfrentamento do mundo atual.

Para as autoras, dois aspectos estão no centro dos problemas da educação no país: a qualidade dos recursos humanos e a própria organização institucional do sistema e da escola. A recolocação da educação no centro dos debates permite às autoras recuperar, com novas nuances, o discurso presente nos anos 70 e início dos anos 80, que impunha à educação papel fundamental para a promoção de desempenho social e econômico da população, bem como no exercício consciente da cidadania. Segundo elas,

“as novas demandas educativas reforçam a defesa que se fez da escola desde os fins dos anos 70, como instituição destinada prioritariamente à transmissão/apropriação do conhecimento sistematizado. Este último adquire agora um perfil bem mais nítido e pode ser traduzido como domínio de conteúdos, desenvolvimento de habilidades cognitivas e capacidades sociais” (p.54).

A qualidade do ensino é apresentada como meta que, para ser atingida, exige uma “reorganização institucional”, que tem de um lado a descentralização (das ações e programas destinados a racionalizar a máquina burocrática dos sistemas educativos, com o objetivo de dar autonomia às escolas) e, de outro lado, a integração (a partir de critérios que possibilitem o controle sobre a qualidade do ensino, a fiscalização). Mesmo diante da tensão constante entre descentralização/integração, é preciso que se busque um equilíbrio entre as duas formas, objetivando uma maior autonomia para a escola, com integração mais orgânica ao meio social, maior agilidade e, sobretudo, continuidade para fazer com que os recursos materiais, técnicos e humanos cheguem à escola. O caminho institucional, segundo este enfoque, é o que mais garantias pode apresentar para que isto ocorra. Há também a premência em superar os

vícios do sistema como o clientelismo, o patrimonialismo e a pressão corporativa, presentes nos grupos que privatizaram o Estado.

José Mário Pires Azanha se utiliza da discussão sobre a municipalização do ensino para mostrar que a questão que deve permear a preocupação dos idealizadores de políticas de educação (que é assunto de educadores) é a recuperação da qualidade da escola pública. Azanha faz uma defesa explícita da escola pública, um chamamento a um maior envolvimento da sociedade civil para cobrar um padrão de qualidade desta escola, enfatizando, entretanto, que há um forte risco de a municipalização se tornar uma bandeira participacionista e perder seu objetivo fundamental: contribuir para a melhoria do ensino.

Também com o foco na qualidade do ensino, ilustrativa é a pesquisa comparativa apresentada por **Fleury/Mattos**, que estabelece a relação entre o sistema educacional paulista com o de outros países, em diferentes estágios de desenvolvimento, diferentes regimes políticos e raízes culturais diversas (EUA, França, Alemanha, Japão, Coreia e Cuba). A pesquisa lança mão de dados quantitativos, apresentando as taxas de universalização do ensino a partir da análise da expansão do ensino, das taxas de escolarização e investimentos na formação dos docentes. Utiliza também dados qualitativos, privilegiando temas como: sistema de gestão, qualidade e eficiência do ensino e qualificação do corpo docente.

No que se refere à gestão, um dos principais definidores da administração do sistema é o grau de concentração de poder do governo central nas questões relativas à educação. Países como Japão/Coreia, com alto grau de ingerência do Estado, apresentam em paralelo aos bons resultados dos seus alunos, excessiva padronização em todos os níveis de ensino.

Também como sistemas de educação centralizados, as pesquisadoras apresentam o modelo francês e cubano com suas especificidades.

Na outra ponta, modelo de sistema descentralizado, estão os EUA, onde a total autonomia dos Estados levou a uma situação que pode ser definida como um *laissez-faire* irresponsável. A crise deste sistema não é recente e a consciência dela apareceu quando o país começou a perder sua liderança no mercado mundial, ao mesmo tempo em que cresciam os problemas de natureza social, como violência nas escolas e maior uso de drogas.

Como exemplo de equilíbrio entre centralização/descentralização cita-se a Alemanha.

Os dados apresentados, quando analisados com maior profundidade, levam as pesquisadoras a apontar que :

“a gestão de um sistema educacional é complexa não só porque depende da forma que o Estado administra as questões relativas ao desenvolvimento da nação, da história desta administração, da cultura que determina e que permanece como resultado desta mas, principalmente, pela provisoriedade dos modelos decorrentes das mudanças aceleradas que vivemos em todos os planos. “... o que é necessário (é) estar sempre avaliando a adequação do modelo...”.

Com relação à formação dos professores, guardadas as especificidades dos países pesquisados, ao mesmo tempo em que se enfatiza sua importância para a boa qualidade do sistema, observa-se a crescente perda de qualidade do corpo docente.

Ao comparar os dados encontrados no cenário internacional com os apresentados pelo quadro paulista, as diferenças são grandes e estamos entre os que menos investem em educação, num Estado onde o problema, há muito, deixou de ser oferta e passou a ser qualidade do ensino oferecido. Segundo o olhar das pesquisadoras, apenas medidas de ordem quantitativa, como um investimento realmente racional na educação, reduzindo despesas, aumentando salários e permanência da criança na escola não bastam (Ciclo Básico/Jornada única). É preciso confiar mais na escola, dotá-la de maior autonomia para estabelecer seus objetivos e os meios através dos quais possa atingi-los. É necessário que nosso modelo de gestão seja revisado na direção de um maior equilíbrio de direitos, deveres e responsabilidades.

Um caminho diferenciado é o percorrido por Tedesco, que centra sua reflexão nas questões pertinentes à privatização da educação no panorama latinoamericano, que estão associadas aos processos de reforma do Estado e que trazem para o debate um número maior de atores, de variáveis, envolvendo todo um setor não-governamental. O autor apresenta dados referentes à evolução da cobertura do ensino privado nos últimos anos e discute as possibilidades para que esta cobertura cumpra com os prognósticos anunciados por seus defensores, no contexto dos países em desenvolvimento, particularmente afetados por situações de crise econômica.

O ponto de partida de Tedesco é a constatação de que a atual situação social e econômica mundial mostra o fracasso ou o menor êxito relativo tanto às experiências de monopólio estatal da atividade econômica e dos serviços sociais como às políticas ultraliberais de desregulamentação. Ao contrário, diz ele, o maior grau de êxito tem sido obtido pelas experiências de “capitalismo organizado”, como Japão e Alemanha, ou de “capitalismo com forte regulamentação e presença do Estado no sistema bancário”, como França, Itália e Coréia.

O autor apresenta ainda dois quadros comparativos, tendo por base a questão da privatização. No primeiro traça uma correlação entre o Japão (com uma escola primária homogênea) e o Brasil (com uma escola primária segmentada) – países em que este grau de escolarização é operado primordialmente pela ação do Estado. Ele mostra a dificuldade que está posta à escola enquanto elemento para garantir a equidade. Também discute a relação presente entre educação privada e democratização, tomando como parâmetros os “casos” Uruguai (que vivenciou expansão escolar prematura, com forte hegemonia do setor público, com qualidade) e Chile (que vem, desde a década passada, vivenciando um processo privatizador).

Para Tedesco, a explicação de bons resultados de aprendizagem, quando verificados, não vêm do caráter estatal ou privado, mas sim da dinâmica institucional dos estabelecimentos escolares que optam, muitas vezes, por definir um projeto educativo. Isto faz com que o eixo da discussão se desloque para os estilos de gestão, que caracterizam tanto o segmento estatal quanto o privado de oferta de ensino. Frente ao desequilíbrio entre os dois segmentos, sugere duas formas de enfrentar tal questão: definir uma estratégia destinada a introduzir democracia no setor privado ou definir uma estratégia destinada a introduzir o dinamismo da oferta privada no setor público.

Além deste aspecto, que coloca Tedesco, de certo modo, em conformidade com os demais autores aqui apresentados, ele enfatiza que o problema central de todo o debate situa-se no Estado e em sua capacidade para exercer suas funções de regulamentação, de avaliação de resultados e de dotação prioritária de recursos para os setores mais estratégicos, do ponto de vista do desenvolvimento econômico e de equidade.

Mello, Guiomar Namó de. **Padrão de Gestão para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. UNESCO, OREALC. Santiago, 1992 (mimeo).

O texto em foco deixa claro que a autora, a partir da apropriação de uma categoria (NEBA), eleita na Conferência de Jomtien/90, como central no debate acerca da “Educação para Todos”, resgata e amplia uma discussão presente em sua obra desde os anos 70. Aqui, sua reflexão ganha as cores do cenário de uma economia internacionalizada, o que lhe permite, em alguns momentos, relativizar alguns de seus postulados anteriores e, em outros momentos, reafirmá-los com força, criando assim, um espaço propício para se inserir no debate atual, no qual a educação retoma sua centralidade nas questões conseqüentes à divisão internacional do trabalho.

O texto como um todo é também a apropriação do discurso dos OI e toda a discussão centra-se na qualidade do ensino, enquanto variável que potencializa a inserção dos países num cenário econômico globalizado. Na busca desta qualidade, algumas questões precisam ser equacionadas.

O primeiro aspecto a ser equacionado, segundo ela, é a definição de um padrão de gestão voltado para a NEBA. Este aspecto, além de se relacionar diretamente com o processo educativo, possibilita a superação da defasagem existente entre formulação de objetivos estratégicos e as práticas efetivas adotadas pelas escolas e professores. Também é a oportunidade para a definição de padrões de avaliação dos resultados do processo educativo e espaço de ampliação do público alvo deste processo.

A categoria NEBA traz para a cena três aspectos: capacidade de resolver problemas; capacidade de decisões fundamentadas; e capacidade de continuar aprendendo, que apontam em direção à autonomia. Traz também, como pilar de sustentação da educação, a formação geral e básica.

Para dar conta das novas demandas solicitadas à educação, é preciso um novo sistema de gestão. Mesmo sem descartar a presença do Estado, a autora faz uma crítica à forma (inconsistente) como o Estado e os governos vêm se posicionando em relação às políticas de educação e traça diretrizes para um padrão de gestão, supostamente “consistente”, para gerenciar a satisfação das NEBA: gestão institucionalmente aberta para diferentes parcerias; flexibilidade para adotar soluções alternativas, capacidade de coordenar os diferentes parceiros em torno de

prioridades estabelecidas, poder para estabelecer padrões básicos de qualidade de ensino e manejo de sistemas de avaliação de resultados e de financiamento que possibilitem compensar desequilíbrios.

O segundo aspecto destacado por Mello é a necessidade de se estabelecer objetivos estratégicos e prioridades com vistas à qualidade do ensino. O grande marco da autora são os objetivos anunciados pelo documento da CEPAL (preparação para a cidadania moderna e o incremento da produtividade na AL), que também definem prioridades, entre elas a educação básica que sistematiza dois aspectos: focalizar a escola como *locus* do ensino e vencer a “barreira do fracasso escolar” (repetência/evasão). Estão presentes nas entrelinhas aspectos pertinentes aos conteúdos veiculados pela escola, à formação do professor e à necessidade de assistência técnica-pedagógica adequada.

O terceiro aspecto a ser equacionado diz respeito às questões da autonomia da escola, que pode ser garantida através de projetos próprios que proporcionam identidade às escolas. Está presente um reconhecimento de que cada escola tem uma história e trajetória próprias, que lhes dão um “perfil” e que permitem ou não a incorporação de diretrizes dos órgãos centrais de formas peculiares. É fundamental encontrar o ponto de equilíbrio entre as diretrizes gerais e a margem de decisão de cada escola.

Cabe também aqui os problemas referentes ao financiamento do ensino, que se sintetizam na indagação: quais são as despesas que deveriam passar para o controle da escola, uma vez que autonomia financeira não significa que o orçamento da escola é transferido em espécie, mas que ela tem o poder de decidir como executá-lo, mesmo que uma parte dele permaneça como crédito a que a escola tem direito, sendo administrado pelas instâncias centrais (p.58).

A autora enfatiza, também, como mecanismos, que possibilitam garantir esta autonomia, a prestação de contas dos resultados tanto em relação à aprendizagem dos alunos quanto à própria escola. Aqui há uma solicitação à participação ativa dos pais em todo o sistema.

No que diz respeito ao papel do Estado, segundo Mello, maior autonomia não implica em debilitar o Estado mas, ao contrário, fortalecer sua governabilidade. O Estado será chamado a atuar como gestor direto ou indutor/coordenador de iniciativas, exercendo diferentes funções (p.68).

Para o equacionamento da proposta apresentada, a autora elege os educadores como interlocutores privilegiados que, cada vez mais, se-

gundo ela, precisam se dar conta e se envolver na busca do consenso. É o que espera destes educadores, enquanto cidadãos qualificados, que devem propiciar suporte técnico além do compromisso político.

Há indicativos de que este consenso deverá ser obtido na medida em que as políticas forem sendo implementadas, criticadas, revistas e negociadas, no caminho ou, durante o percurso. Tal “marcha” deve ser iniciada e deve ter em conta: a qualificação da gestão escolar, entendendo a escola e o seu “fazer pedagógico” como centro do sistema, fortalecendo o diretor e garantindo assistência e intercâmbio às e entre as escolas; a adoção de uma política do livro didático, tendo em vista ser ainda o instrumento mais importante e indispensável para a melhoria da aprendizagem; a capacitação dos docentes; a busca de alternativas de formação de professores, considerando as características da clientela que está na docência.

Para além destes aspectos, Mello faz uma análise da gestão na escola na reforma de ensino na Inglaterra.

5 Os críticos ao ideário proposto

Basicamente poderíamos resumir em duas idéias principais as críticas feitas às instituições e autores que se propõem a defender o ideário neoliberal:

- em lugar da igualdade e da democracia, discutem a qualidade;
- a discussão em torno da escola e da educação está sendo feita a partir de critérios que emanam do setor empresarial.

SILVA, Tomás T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. & SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

Atualmente há, por diversos meios, inclusive as supostas inocentes e infantis histórias em quadrinhos, um ataque conservador e liberal à esfera pública. A argumentação, segundo o autor, apresenta-se eivada de maniqueísmo, atribuindo todos os males atuais à excessiva presença do Estado e todos os supostos bens, ao Mercado, desde que nele o Estado não interfira. O discurso liberal utiliza-se de meios que recuperam,

sob uma determinada ótica ou jogam no esquecimento¹³, palavras e expressões que servem ou não, de acordo com seu interesse, com o objetivo de construir um discurso hegemônico.

Nesta construção, à educação é atribuído um papel estratégico. Para o pensamento neoliberal a escola deve ser operacional, instrumentalizadora, tanto no sentido da vinculação com o mercado de trabalho, quanto no sentido de levar os alunos a assimilar os conceitos e preparar-se para a denominada ‘nova ordem mundial’.

Além da escola, as estratégias de busca da hegemonia do pensamento neoliberal se voltam para a apropriação e uso dos meios de comunicação de massa. E o contraditório é que por estes meios, as virtudes da livre iniciativa são exaltadas, mas é com subsídios do Estado que estas empresas surgiram e continuam se expandindo.

Todos os meios passíveis de serem utilizados, além da escola e da Mídia, fazem parte do rolo compressor, que se constitui no processo de instituir e oficializar um olhar padrão, uma forma unidimensional de olhar e analisar a realidade: aquela emanada da doutrina neoliberal.

“Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, ‘qualidade’, colocadas como condição de acesso a uma suposta ‘modernidade’, outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição” (p. 14).

O projeto neoliberal, que está avançando no Brasil, só poderá ser compreendido se inserido no cenário mundial globalizado. É no contexto da internacionalização que ele ganha sentido. Uma das estratégias para tal é a utilização do aparato escolar formal, sem desprezar outros meios, buscando alcançar uma espécie de “pedagogia mais ampla”, que visa conquistar a todos indefinidamente. E, se se quiser algo para se contrapor a esta onda avassaladora, é preciso que se identifiquem quais são seus objetivos, mas também os meios utilizados para a busca da hegemonia do seu projeto. É preciso entender que o título deste artigo não é só um jogo de palavras. É preciso que, além da denúncia, sempre necessária e válida, se identifique e explicita os mecanismos, o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma ‘realidade’, eliminando

todos os espaços e possibilidades para qualquer outra que não seja a sua.

Diferentemente do tecnicismo educacional, imposto no período militar, facilmente identificável como estratégia adequada a um período autoritário, a proposta neoliberal da qualidade se insinua com certas sutilezas nem sempre perceptíveis à primeira vista, enganando a muitos e retardando a capacidade de resistência. Ao pregar o Estado Mínimo e menos governo, os neoliberais o fazem na perspectiva do campo econômico, pois embora nem sempre explicitem, nos setores sociais – leia-se: não lucrativos – o Estado continua sendo visto como indispensável.

Outra estratégia neoliberal é transformar as questões políticas e sociais em questões técnicas. Assim, tudo seria passível de maior eficiência, desde que se melhorasse a gestão e administração e fossem reformulados os conteúdos e os currículos. “É nesse raciocínio que se insere o discurso sobre a qualidade e sobre a gerência da qualidade total” (p. 19). Nesta perspectiva, segundo o autor, o construtivismo e o pensamento neoliberal convergem.

É difícil discordar do diagnóstico dos neoliberais a respeito da qualidade da escola e do ensino atuais. Porém, deve-se avançar e deslindar os aspectos políticos, econômicos e sociais explicativos da atual situação, não explicitados na sua análise. Porém, a questão principal é que, na estratégia neoliberal, além do diagnóstico, está prevista a adequação da ação da escola às necessidades indicadas pelo mercado.

“O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da ‘modernização’, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital” (p. 21).

As soluções para a educação, propostas pelos neoliberais, passam pela “privatização”, isto é, pela estratégia de fazer a escola pública funcionar adequando-se às leis do mercado. Se no diagnóstico o problema é a má administração, decorre que o remédio é de ordem técnica. O problema é que a situação que gerou o atual quadro só pode ser entendida se forem inseridos aspectos sociais, econômicos e políticos. “... supor

que haja a possibilidade de uma escolha racional e livre é apenas diminuir as chances daqueles que estão mal posicionados...” (p. 24).

As duas estratégias principais dos neoliberais são: a mercantilização da educação – pregação de um vínculo estrito entre os sistemas educacional e produtivo – e o treinamento, com preocupação, especialmente para os filhos dos trabalhadores.

O autor aponta outro problema atual, para a melhoria da educação, que é a união entre neoliberais e neoconservadores, embora este seja um problema mais evidente nos EUA. Ambos “...convergem então para moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes” (p. 26).

A luta para enfrentar a cruzada neoliberal na educação não deve, entretanto, visar a colocação em seu lugar de uma política de caráter humanista e essencialista, pois, da mesma forma que hoje, quando esta postura predominou, a igualdade esteve longe de se concretizar.

O papel dos educadores no enfrentamento da ofensiva neoliberal é crucial. Espera-se que saibam decifrar o engodo e lutem por substituí-lo por propostas que não excluam a maioria.

ENGUIITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI & SILVA. *Opus cit.*

A “Qualidade” é, hoje, uma palavra da moda no mundo da educação, bem como em todos os outros setores da sociedade. Todos, unanimemente, vêem nela e no processo da sua busca, um objetivo prioritário.

Porém, de uma palavra, ela acabou se transformando no “eixo de um discurso”, numa palavra de ordem, num grito de guerra, enfim, na linguagem que ‘unifica’ e que garante a possibilidade de diálogo, assumindo um caráter polissêmico, passando a ser utilizada por todos, inclusive por aqueles que se sentem desconfortáveis em incluí-la nas suas intervenções. A utilização da palavra, assim, passou a ser condição para participar do debate.

O autor chama a atenção para o fato de, em si, nada haver de demônio ou escondido nesta proposição de perseguir a qualidade. É ‘natural’ que, depois de universalizar uma determinada necessidade, se procure passar para um outro patamar, buscando alcançar a excelência,

a qualidade no suprimento de produtos ou serviços. Neste aspecto, nos países do Primeiro Mundo, completamente, e nos outros países, em termos de possibilidades, a questão quantitativa da oferta de escolarização estaria resolvida, encontrando-se assim justificada a necessidade de agora visar-se a qualidade.

No entanto, a busca da concretização da melhoria qualitativa não levou em conta mudanças necessárias nos meios, a fim de que aquela qualidade que havia sido alcançada no processo educacional de uma minoria privilegiada, fosse assegurada quando o direito à educação foi estendido a todos. O resultado está mostrando que a simetria entre qualidade e quantidade não foi assegurada. É no bojo desta problemática que o discurso pela qualidade é plasmado e ganha força enquanto substituto de uma ação necessária para que, efetivamente, a qualidade seja construída e alcançada por e para todos.

O conceito de qualidade, inicialmente esteve associado aos meios, aos recursos assegurados pelo *Welfare State*. Em seguida, houve o deslocamento para a eficácia do processo, pressupondo-se uma racionalização dos recursos, fazendo com que a lógica empresarial privada invadisse o espaço dos serviços públicos. E esta passou a ser a medida para os resultados do processo educacional, uma vez que seu processo e resultados não poderiam mais perder de vista a lógica do mercado.

Percebe-se assim que, paralelo às necessidades e objetivos dos momentos anteriores, quando a educação ainda não havia sido universalizada, agregam-se agora outras exigências, sem que as anteriores sejam abandonadas. Este é o contexto que nos possibilita entender o porquê de o discurso pela qualidade estar sendo imposto a todos ou ter se transformado num “monotema”.

A sua progressiva centralidade e a mudança do seu conteúdo são duas faces da mesma moeda, alicerçadas em justificativas e agentes veiculadores. Em relação a estes, o desencadeamento do movimento pela qualidade localiza-se no início da década de 80, quando se lançou, pelo governo Regan, a “cruzada” pela excelência na e da educação, em função da ameaça de perda do poder competitivo dos EUA. Isto, segundo o autor, já havia acontecido em outros momentos, como por exemplo, no processo desencadeado por F. Bobbit¹⁴, ao buscar introduzir na escola o modelo que Taylor havia feito triunfar na fábrica, bem como no desconforto que foi para os EUA a primazia dos Russos na conquista do espaço, no

fim da década de 50. O objetivo dessas “cruzadas” era adequar o funcionamento da escola a objetivos imediatos das empresas ou outros setores do mundo da produção ou outros objetivos de ordem estratégica.

Foi com estes ingredientes que o discurso inicial da igualdade fundiu-se com o da eficiência, transformando-se no discurso único pela qualidade. A sua veiculação pelo mundo foi facilitada pelo contingenciamento dos recursos e direcionamento das diretrizes dos OI.

Quando problemas de ordem estrutural ou conjuntural minam determinadas políticas governamentais, buscam-se responsáveis. E neste aspecto, “ao colocar ênfase na centralidade das reformas educacionais para continuar ou melhorar na competição internacional, está-se afirmando que se o país não melhorar é por culpa do seu sistema educacional” (p. 103). A decorrência é que “a educação carrega hoje um fardo muito pesado”, pois lhe são atribuídas responsabilidades e lhe são lançadas exigências que extrapolam em muito aquilo que lhe é específico.

Nos anos 60 e 70, à educação foi atribuída a função equalizadora da e na sociedade, como se ela tivesse autonomia. A atratividade desse discurso explica-se pelo fato de que, assim pensando e agindo, não seria necessário mexer nas instituições do mundo econômico.

A escolarização estendida a todos era um dos itens contemplados nas políticas do *Welfare State*, na sua perspectiva (de centro) de diminuir os conflitos sociais, além de ser uma reivindicação dos partidos de esquerda. E esta política foi seguida pelos diferentes países, os quais promoveram reformas educacionais, cada um com suas peculiaridades, garantindo a ampliação das oportunidades educacionais, embora a qualidade deixasse a desejar.

Nos anos 80 passa-se a criticar essas políticas e responsabilizá-las pela queda da qualidade. O Mercado volta a ser o paradigma e o fato de existir desigualdade e exclusão passa a ser explicado como um problema individual.

“A ‘igualdade de oportunidades’ será, por assim dizer, a síntese da igualdade (no ponto de partida) e a busca da qualidade (em torno da seleção, no ponto de chegada). Mas, enquanto a palavra de ordem da ‘igualdade de oportunidades’ coloca ênfase no comum, a da ‘qualidade enfatiza a diferença” (p. 105). Outra mudança de terminologia, mas também profundamente impregnada de conteúdo, é a veiculação do termo ‘competição’ ao invés de ‘desenvolvimento’. Enquanto este tem a ver com os objetivos dos países pobres, aquele refere-se aos países ricos.

A reação às reformas que possibilitaram o acesso à escola de toda a população trazia explicitamente a justificativa de que isto havia degradado a qualidade, embora subjacente podia-se flagrar o problema da perda do privilégio de utilizar o sistema educacional como mais um dos meios de distinção dos grupos privilegiados. Às críticas sucederam-se reformas que acabaram, por outro caminho, introduzindo ou reintroduzindo mudanças ou novas exigências que garantiram, via sistema escolar, a manutenção das diferenças existentes.

Segundo o autor, a conotação de qualidade refere-se a algo que distingue um bem ou serviço dos demais que são oferecidos para satisfazer as mesmas ou semelhantes necessidades. No mundo do ensino, ao adequar igualdade à qualidade, a referência era a passagem da quantidade à qualidade. Porém, subjacente, havia outro significado, que era “não o melhor para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais” (p. 107).

A crítica do grupo dominante é de que se perdeu muito, em termos de qualidade, ao se priorizar a quantidade. A questão básica é que se perdeu, pela universalização do acesso à escola – um ganho de quantidade –, um dos aspectos que, por muito tempo, garantiu uma diferença de *status* social para um pequeno grupo, que já se distinguia por outros fatores.

O que a classe dominante está a preconizar é uma espécie de volta ao passado, como se lá estivesse o paradigma da qualidade. Conforme o autor, na verdade isto acaba revelando um certo saudosismo, que mais tem a ver com os métodos de conformação que se utilizavam, do que com o conteúdo que se ensinava. Mas como estes dois aspectos do processo ensino-aprendizagem não podem ser vistos e entendidos separadamente, ao voltar o olhar para o passado, em termos de método, os empresários aspiram também o mesmo em relação ao conteúdo.

ENGUIITA, Mariano F. Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, T. T. **Trabalho, educação e prática social**. Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

Segundo o autor, “poucas coisas despertam, hoje, dose tão elevada de fetichismo quanto a tecnologia”. Há a versão otimista e a pessimista. Tanto numa como noutra, “...o lugar dos motores da história é ocupada pela história dos motores” (p. 230).

Na versão otimista, a tecnologia libera o trabalhador dos trabalhos rotineiros e degradantes. Sua adoção é inevitável e não assumi-la seria suicídio. O modelo é o avanço dos eletrodomésticos. Porém, alerta o autor, a fábrica não é a cozinha e o empresário não é o patriarca.

Na versão pessimista, enfatiza-se o inverso da otimista, porém elas acabam se complementando como duas faces de uma mesma moeda, pois a análise focaliza a tecnologia, como produto e produtora de produtos, e não a relação.

Tanto na visão otimista, quanto na pessimista do fetichismo tecnológico, prevê-se um papel a ser desempenhado pela escola. Na primeira, o papel da escola é colocar-se a reboque das necessidades tecnológicas indicadas pelo mercado. Na segunda, socializar, preparar para o ócio, o tempo livre.

O autor afirma ser a visão pessimista a mais realista, embora fique aquém da compreensão do processo de transformação tecnológica e suas conseqüências sobre a qualificação do trabalhador. Neste aspecto, distingue o que é qualificação do trabalhador e para um posto de trabalho. “Por qualificação do trabalho entende-se aqui o conjunto de capacidades e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego”. Já a qualificação para um posto de trabalho tem a ver com tempo para o desempenho. “Não se pode, portanto, tomar como indicador da qualificação do posto de trabalho as credenciais educativas exigidas ou possuídas pelo trabalhador”. Desqualificação é, para o autor, “... o processo de perda de controle e autonomia por parte dos trabalhadores, a desqualificação de sua tarefa e a deterioração do interesse e da satisfação no trabalho” (p. 232-3).

Ao falar da desqualificação, Enguita, embora sem citar (nem na bibliografia!), assume integralmente a tese defendida por Braverman: de A. Smith, passando por Marx, chegando a Taylor e Ford, os avanços ocorridos somente contribuíram para a desqualificação do trabalhador. O objetivo foi tirar o controle do trabalhador, deslocando-o para a máquina. É por isto que “...a verdadeira materialização do taylorismo é o fordismo, isto é, o trabalho em cadeia”. E radicaliza ao afirmar que “trabalhar para outro significa o início da desqualificação” (p. 235).

Ao questionar a quem interessa a desqualificação do trabalho, o autor afirma não ser a tecnologia o agente provocador da desqualificação, mas as motivações de quem a aplica. O que leva o empresário a inovar

é a busca de controle e potencialização do lucro. Não por uma maldade intrínseca, mas pela própria lógica do mundo dos negócios, o sonho de todo empresário é uma fábrica totalmente automatizada, sem trabalhadores. Portanto, os primeiros interessados na desqualificação dos trabalhadores são os empresários.

O segundo grupo é o dos técnicos, uma vez que a outra face da desqualificação (de muitos) é a superqualificação (de poucos = aristocracia), ampliando enormemente suas vantagens, seu poder de barganha, tornando-os privilegiados, embora minoritários. Esses técnicos preferem que a programação se faça numa cabine reservada, a que poucos (eles) tenham acesso e que a tecnologia seja digital, ao invés de analógica ou eletromecânica. Assim, "... o papel privilegiado dos técnicos surge diretamente, em boa parte, da desqualificação do resto dos trabalhadores" (p. 239).

No interesse da desqualificação, acabam jogando também os cientistas e pesquisadores, ao fazerem pesquisas e desenvolverem tecnologias, supostamente neutras. Não escapam os poderes públicos também, ao financiarem sem imporem condições.

A crítica do autor (bastante ingênu!!!) é a de que o empresário têm diversas opções no processo de trabalho, mas ao se decidir por automatizar uma das partes, ele sempre opta por automatizar aquela que retira mais controle do trabalhador.

Já em outros setores, o que "determina o emprego que se faz de uma tecnologia de aplicações potenciais distintas é a força relativa dos grupos que vêm trabalhar com ela" (p. 243).

Na busca do esclarecimento dos motivos e resultados da requalificação do trabalho, Enguita afirma que uma mudança nos padrões de consumo impôs a flexibilidade na produção. Ora, "um sistema de produção flexível exige uma organização do trabalho radicalmente oposta à da produção em massa: maquinaria flexível, mão-de-obra altamente qualificada..." (p. 244).

Na produção em massa, há limitações de ordem técnica e social. Para resolver as de ordem técnica, introduziu-se as 'novas formas de organização do trabalho', enriquecimento de tarefas, etc, as quais, embora tenham dado bons resultados, já foram abandonadas, pois, "...os empregadores não se guiam por simples critérios de aumento da produtividade, senão, sobretudo, e em primeiro lugar, pelo critério de manter o controle sobre a força de trabalho" (p. 246).

E diante desta nova realidade, quais são os desafios à educação?

O que sempre esteve e, mais ainda agora está em jogo, é a questão da formação integral. Esta, enquanto reivindicação humanista e socialista, choca-se com a perspectiva restrita das exigências empresariais lançadas sobre a escola, no sentido de que a educação básica, geral – o ler, escrever e fazer contas – são suficientes. Num contexto de tantas mudanças, no qual há uma espécie de unanimidade sobre a imprescindibilidade da educação, “... torna-se supérflua a discussão sobre se a escola deve ou não preparar para o trabalho, se para o trabalho ou ‘para a vida’, etc. Trata-se de saber que tipo de trabalho e que tipo de educação queremos” (p. 249).

Entre formação polivalente e educação permanente, defendida pelos empresários, o autor opta por “educação integral”, pois esta se preocupa com a totalidade, isto é, com a qualificação social e técnica, unifica a formação teórica e prática, ao passo que aquelas apresentam uma perspectiva ligada à racionalidade técnica.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI & SILVA. Opus cit.

Baseando-se em Galbraith, o autor afirma que “.. os satisfeitos elaboram teorias e doutrinas que lhes permitam legitimar e naturalizar sua posição de privilégios...” (p. 113), em todos os campos, aplicando-se também ao educacional, onde uma retórica própria explica e justifica uma situação que lhes é favorável. Esta explicação é muito abrangente e consistente, embora nem sempre, e não é este o objetivo, tem a ver com o que ocorre na realidade. Importa que ela seja funcional ao grupo dominante.

Buscando respaldo também em Hirschman e refutando T.H. Marshal, Gentili detecta a elaboração e difusão de um discurso, de uma nova retórica conservadora que objetiva barrar tanto as idéias, quanto os movimentos que visam transformações. Assim, o discurso da qualidade, no campo educacional, passou a ser elaborado como contraponto ao da democratização, derivado do discurso predominante no campo produtivo, acabando por imprimir, também no campo educacional, um caráter mercantil.

O primeiro passo para conseguir isto foi a eliminação do outro discurso, de caráter democratizante e, em seu lugar impor o discurso

hegemônico da qualidade, embora a realidade de marginalização continuasse inalterada ou até tendo-se ampliado. Dessa forma o discurso 'imposto' passou a fazer parte do senso comum e, o que é pior, passou a ser assumido até por intelectuais.

O sucesso desse empreendimento neoliberal presume a concretização do "duplo processo de transposição": a mudança da discussão sobre democracia para a igualdade e a aplicação/transferência do discurso do mundo dos negócios ao campo educacional.

O autor alerta que, ao se referir a discursos, não desconhece que estes "constituem dimensões anunciativas de um tipo específico de ideologia somente compreensível no contexto da realidade material que a determina" (p. 116), pressupondo-se assim que se compreenda que a referência a discursos relaciona-se a práticas coladas na materialidade.

A redemocratização da maioria dos países da AL deu-se a partir da derrota das classes populares. As ditaduras tiveram e cumpriram a missão de fazer um corte preventivo contra os avanços democráticos e garantiram o terreno para as mudanças que estão sendo implementadas por governos que, embora ditos democráticos, em muitos aspectos são piores do que as ditaduras. Daquelas, pelo menos se sabiam claramente quais eram os motivos e os métodos conseqüentes. Assim, a redemocratização acabou se concretizando como não-democrática ou uma transição do nada para o nada.

As demandas democratizadoras no campo educacional, no início dos anos oitenta, emergiram neste contexto, mas logo perderam o teor progressista de que estavam impregnadas inicialmente. Houve uma diluição do discurso e das lutas, por culpa inclusive de intelectuais que, por não compreenderem o contexto do novo quadro ou por interesse, abandonaram suas posições críticas e aderiram à nova situação.

A seqüência cronológica das principais preocupações que orientaram as discussões político-pedagógicas nos últimos 15 anos foram:

- análise dos modelos teóricos. A idéia era construir um 'novo modo de produzir o conhecimento', equidistante dos paradigmas em vigor (desenvolvimentista e reprodutivista);
- democratização da educação e do conhecimento;
- democratização com qualidade, preocupação logo abandonada;

• qualidade com eficiência e produtividade, preocupação que logo se instaurou como senso comum;

• eficiência e produtividade em um quadro de “concertación”. O novo quadro mundial exige uma cooperação entre todos os atores: Estado, igrejas, sindicatos...

Quais teriam sido as razões que levaram a maioria dos intelectuais a aderir a essa nova retórica?

1. A crise gerada pela distância entre as expectativas e o que efetivamente se pode fazer. Acreditou-se muito que a mudança poderia ser feita “de cima para baixo”, através do Estado.

2. Muitos intelectuais submeteram-se ao processo de cooptação.

3. A falta de opções anti-sistêmicas de orientação progressista e popular; o sucateamento das universidades gerou um desencanto entre os intelectuais.

Em seguida o autor busca mostrar que a discussão no/do mundo empresarial acabou se impondo no campo educacional. Mas quais são os elementos que caracterizam o discurso sobre a qualidade no campo produtivo-empresarial?

1. A qualidade é uma questão antiga na preocupação dos empresários. O autor mostra o quanto este aspecto estava presente no universo de preocupações dos empresários desde Taylor. A questão era aumentar a produção sem declínio da qualidade. A “inspeção” em Taylor tem sua versão atual no “controle de qualidade” (p. 130).

2. A qualidade como nova estratégia competitiva. E não vai aí nenhum objetivo filantrópico. A questão é adaptar-se às mudanças do mercado cada vez mais competitivo.

3. Qualidade-produtividade-rentabilidade. Para a consecução dos objetivos capitalistas estes elementos do processo produtivo não podem ser separados.

4. A busca da qualidade supõe uma organização particular do processo produtivo. Se antes se impunham regras e formas de organização verticais, agora a questão está assentada na participação, sendo paradigmáticos os “círculos de qualidade”.

5. A qualidade é mensurável e tem um custo. Os certificados de qualidade são uma vantagem para a empresa, mas os custos para tal não podem ser tão elevados que, mesmo tendo um melhor produto, haja perda de competitividade.

Na seqüência, o autor analisa criticamente dois modelos (“ainda incompletos”, em relação a tentativas de inserir a questão da qualidade no campo educacional).

Modelo 1 – *A qualidade como sistema institucional (ou como aplicar os princípios da empresa em uma escola).*

O programa “Escola de qualidade total”, desenvolvido no Brasil por Cosete Ramos, basicamente consiste na aplicação do Método Deming de administração na gestão de instituições escolares. Os “14 pontos” que Deming previu para a empresa, W. Glasser procurou aplicá-los à escola. O problema é que esta discussão e proposta são feitas de forma asséptica, ignorando ou esperando que não existam ou sejam eliminados os problemas de ordem política.

Modelo 2 – *A qualidade como prova e as provas da qualidade (ou como obcecar-se pelo “ranking” das escolas).*

O autor explicita e critica o “sistema provincial de avaliação da qualidade da educação” da Província de Mendoza, Argentina. Faz referência a uma comparação entre a escola e o McDonald’s, denominando a situação que se cria de “pedagogias fast food” (p. 151).

De conformidade com o autor, estes modelos transpostos do mundo empresarial para o educacional, devido ao seu caráter superado, não seriam aprovados nem mesmo pelos empresários.

Não há dúvidas que a preocupação com a qualidade da educação vem de longa data e goza de muito prestígio hoje. Basta ter-se presente as reuniões dos OI sobre o assunto e os relatórios, principalmente dos EUA, sobre o estágio em que se encontra a educação e a necessidade de melhorá-la. Porém, se a preocupação vem de longa data, deve-se ter presente que em outros momentos históricos os “remédios” propostos eram diferentes ou não tinham o caráter empresarial que os caracteriza hoje.

O autor analisa também o “Sistema de Medição da Qualidade do Ensino” do governo militar chileno, implantado na década de 1980, citando-o como um exemplo de como “... a retórica da qualidade se inscreve na ofensiva antidemocrática que os setores neoconservadores levam a cabo contra a escola pública e contra o direito à educação das maiorias” (p. 159).

Dessa forma,

“O ‘modelo chileno’ é o que melhor soube resolver, desta perspectiva, o problema da qualidade no campo educacional. Sua

lógica foi implacável e bem sucedida: somente há qualidade quando o mercado opera em todo e qualquer espaço de ação pedagógica, em todo e qualquer nível de decisão política, em todo e qualquer dos infinitos fragmentos em que se transformou aquilo que, uma vez, chamou-se 'escola pública'" (p. 169).

Sinteticamente, as principais idéias abordadas pelo autor, no decorrer do texto foram: mudança da luta pela democratização, sendo substituída pela luta pela qualidade; transposição dos critérios do mundo empresarial ao educacional; explicitação de um exemplo de modelo Brasileiro, bem como dos modelos Argentino e Chileno de qualidade na educação. Argumentou também que a busca da qualidade não pode deixar de ser uma aspiração também das forças democráticas. Ela deve se constituir numa reivindicação da qual não devem abrir mão aqueles que lutam pela transformação social. O desafio se situa no campo do retórico e na construção de uma nova qualidade para a educação, não submetida a critérios empresariais.

Estas são as propostas feitas pelo autor para fazer frente à nova retórica da qualidade: “‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio”; “‘a qualidade’, reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que define qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva”; “em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção” (p. 176).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho e educação face à crise do capitalismo: ajuste neoconservador alternativa democrática¹⁵. Rio de Janeiro: UFF, 1993.

A origem da presente discussão relaciona-se à tese de doutorado do autor (posteriormente transformada em livro, publicado pela Cortez, em 1984) **A produtividade da escola improdutiva – um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica capitalista**, através da qual analisa o surgimento da teoria do capital humano, sua proposta de estabelecer a linearidade entre educação e processo de produção, desembocando na introdução, pelas Faculdades de Educação, da disciplina Economia da Educação, bem como os efeitos negativos do economicismo na

política educacional, especialmente em função da sua introdução sob o manto do regime militar, cujas conseqüências conhecemos.

O autor busca compreender a educação como elemento constitutivo e constituinte crucial da luta hegemônica. A preocupação principal volta-se para as relações entre sociedade, processo produtivo, processo de trabalho e educação ou qualificação humana. Para tanto, embora o foco central volta-se à economia da educação, não dispensa aportes da economia, sociologia, sociologia do trabalho, psicologia social e filosofia, uma vez que a preocupação é compreender o homem em suas relações e práticas sociais.

Detecta que da parte dos “senhores de negócios” e seus teóricos-acólitos, há uma preocupação de mostrar e enfatizar o caráter determinista e mecanicista no tocante à subordinação da educação à esfera privada do capital, bem como na inexorável longevidade (intangência) deste sistema. Por sua vez, aqueles que analisam o sistema capitalista e suas determinações de forma apocalíptica também pouco contribuem para captar a historicidade do processo, com seus elementos de contradição. “Nesta perspectiva não se abrem espaços nem para o voluntarismo e nem para o otimismo ingênuo ou determinismo da revolução tecnológica”(p. 14).

O que precisa ser compreendido é que não estamos diante de um embate novo. A lógica do capital continua se mantendo. A mudança é apenas de patamar. É uma discussão nova sobre um problema já ressaltado por Smith e Marx. Hoje, se continua mostrando como se produz dentro da relação capitalista, “mas não como se produz esta relação”(p. 15), naturalizando um processo que é social e historicamente construído.

Destaca o autor duas preocupações, cujo pano de fundo é a crise do *Welfare State* ou do modelo de regulação social fordista:

- a primeira indica as novas demandas de educação emanadas dos Organismos Internacionais e Regionais, redefinindo a teoria do capital humano em novas bases, no intento de continuar adequando a educação aos interesses do capital. Contraditoriamente, este mesmo movimento sinaliza as potenciais alternativas da educação, enquanto fator de emancipação humana;

- a segunda preocupação volta-se à apreensão crítica das teses do fim da sociedade do trabalho e na perda da centralidade do trabalho como categoria de análise das relações sociais.

Na questão da estratégia da subordinação dos processos educativos ao capital, Frigotto mostra como, na perspectiva clássica e neoliberal, a sociedade é constituída por fatores, os quais em diferentes períodos históricos assumem graus diferentes de supremacia. Mas, ressalta o autor, nem trabalho, nem educação podem ser reduzidos a “fatores”. O primeiro é o meio por excelência, pelo qual o homem se produz, enquanto ser humano. “Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental”. Já a educação é concebida como uma prática social, uma “atividade humana e social, que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais...”(p. 17). Concebidos desta forma, estes ‘fatores’ acabam evidenciando o verdadeiro caráter do sistema capitalista, o que ajuda a entender a sua preferência em reduzi-los a fatores, descaracterizando-os enquanto relações histórico-sociais.

À tese de Fukuyama do fim da história, deduzindo que a crise do socialismo real aponta exclusivamente como saída o ‘livre mercado’ capitalista, o autor contrapõe a argumentação de que esta crise apenas encobre, não minimizando e muito menos suprimindo, a crise da forma capitalista de organização e de relação social. Assim sendo, a “concepção dialética da realidade humano-social, enquanto teoria da história, parece, a despeito das profecias do seu fim, constituir-se no horizonte político e humanamente mais pertinente” (p. 5).

Trabalhos de Offe, Schaff e Kurz são analisados e criticados de modo pontual, concluindo o autor que, por diferentes caminhos, apontam o fim da sociedade do trabalho e com ela, das classes sociais fundamentais. Por diferentes nuances, estes autores acabam corroborando a tese do fim da história. Além disto, diferentemente da visão neoliberal que vê no mercado o demiurgo, estes autores apontam como saída perspectivas cujas características se aproximam do religioso e escatológico e que, no Brasil, estão reforçando as perspectivas do “esquerdismo infantil”

São debatidas também as bases conceituais e políticas da perspectiva neoliberal ou neoconservadora da educação adequada ao novo padrão de acumulação. Segundo o autor, categorias como sociedade do conhecimento, qualidade total, flexibilidade, participação, formação abstrata e polivalente, inerentes ao novo paradigma de trabalhador qualificado, se contrapõem às categorias de escola unitária, educação e formação humana omnilateral, tecnológica ou politécnica, inerentes ao projeto da classe trabalhadora.

À tese do Estado Mínimo é contraposta a alternativa da ampliação da esfera pública, manifestando-se na democratização do Estado, pela ação orgânica e transparente da sociedade civil.

Finalmente, a questão desafiadora a colocar-se é: em que medida esta nova demanda sobre a escola preserva, amplia ou diminui o espaço de contradição, que, se espera, o campo educacional continue sendo, nesta nova fase da (des)ordem mundial, na vigência da Terceira Revolução Industrial?

6 Um terceiro caminho frente às proposições

Os autores presentes neste terceiro bloco de leitura procuram, de forma consistente, elaborar uma crítica, questionando qual é o lugar e o papel da educação no cenário atual. Os textos têm como referência central uma reflexão, bastante crítica, centrada nos principais desdobramentos das mudanças globais e, nesse sentido, os autores têm presente que, a partir dos anos 80, assiste-se à ascensão

“de partidos conservadores na Europa e nos Estados Unidos, o isolamento progressivo dos partidos comunistas e a descaracterização política dos partidos socialistas, a transnacionalização da economia e a sujeição férrea dos países periféricos e semi-periféricos às exigências do capitalismo multinacional e das suas instituições de suporte, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, a consagração mundial da lógica econômica capitalista sob a forma neoliberal e a conseqüente apologia do mercado, da livre iniciativa, do Estado mínimo, e da mercantilização das relações sociais, o fortalecimento sem precedentes da cultura de massas e a celebração nela de estilos de vida e de imaginários sociais individualistas, privatistas e consumistas, militantemente relapsos a pensar a possibilidade de uma sociedade alternativa ao capitalismo ou sequer a exercitar a solidariedade, a compaixão ou a revolta perante a injustiça social; (...).”(Santos, 1995: 29).

É este o pano de fundo que, com toda certeza, está a sustentar a crítica, consistente e consciente, elaborada pelos autores aqui elencados.

PAIVA, V.& WARDE, M. J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. São Paulo, **Educação e Sociedade**, CEDES, , n. 44, abril, 1993.

O texto toma como pressuposto que na América Latina a educação básica, em especial, assumiu um papel central a partir das novas exigências colocadas pelo sistema produtivo, com olhos para a qualidade. Um dos pilares desta questão localiza-se nas prescrições do documento da CEPAL (1992), amplamente divulgado nos países da América Latina. Com esta referência as autoras debatem o documento, procurando indicar seus reflexos no campo educacional, sem perder de vista que ainda é prematuro identificar mudanças concretas.

Para dar conta deste objetivo, o texto apresenta uma retrospectiva histórica acerca da CEPAL, identificando quais foram os impactos das diferentes prescrições em diferentes décadas, entre os intelectuais. Se, num primeiro momento, o ideário cepalino contribuiu para a ampliação e fortalecimento dos aparelhos estatais no continente, contribuiu também para um real crescimento econômico. Não se pode, por outro lado, deixar de apontar que tais mudanças não foram acompanhadas por alterações de porte nas estruturas sociais dos países, impedindo que se fale em sociedade de massas e em mudanças efetivas na cultura política.

Em relação aos anos 70, há um destaque para o modelo de desenvolvimento adotado pelos países latinoamericanos¹⁶, com o crescimento de uma economia exportadora de base industrial, que contrariava a prescrição cepalina de capitalismo industrial voltado para o mercado interno.

Já nos anos 80, quando a “nova ordem” começa a tomar corpo (em suas diferentes dimensões), o modelo cepalino se vê totalmente em crise frente à falta de condições de atender às novas demandas. Isto faz com que os novos documentos da CEPAL procurem se adaptar à nova dinâmica mundial – “a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constituem o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democracia política e com uma conseqüente equidade social” (p. 15). Neste contexto, grande ênfase é colocada na formação de RH e nos mecanismos que favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos. Está presente também a aceitação da competitividade entre os diferentes países, destacando a diferença entre competitividade autêntica e espúria.

Para os anos 90, enquanto um dos meios para dar conta do “desenvolvimento necessário”, o organismo reconhece a centralidade do conhecimento e da educação. Nas “novas prescrições”, há um chamamento para a readequação do Estado. Embora na América Latina este aspecto seja, em geral, interpretado como uma imposição da ortodoxia neoliberal, é preciso reconhecer o quanto a presença do Estado é necessária para alcançar um desenvolvimento viável.

As autoras alertam para o risco que está colocado para o Terceiro Mundo, na medida em que, promovendo tão pouco, o Estado latinoamericano pode se mostrar fragilizado diante da agressividade com que agem os neoliberais, desembocando na deterioração das instituições sociais. Segundo elas, num Estado “forte/robusto”, nenhuma estrutura se desfaz porque a cidadania se faz ouvir. A questão central é menos o tamanho do Estado e mais a formação das elites que definem a gestão da coisa pública.

Este debate, na educação, se explicita quando surgem propostas voltadas para a descentralização, privatização, novas formas de gestão, controle local e comunitário das escolas. São elementos que estão na base de uma nova economia da educação baseada num novo conceito de capital humano, este, por sua vez, definido por uma capacitação que vai muito além do conhecimento específico ou instrumental, para abranger a educação em sentido *lato*. O novo paradigma supõe um conhecimento real, capacidades que devem ser comprovadas independentemente dos diplomas e isto, com certeza, implica em repensar e reformular os sistemas educacionais. Como uma das conseqüências, aponta-se a elevação da qualidade média, não apenas da força de trabalho, mas de todos os membros da sociedade considerada.

Mesmo reconhecendo o privilegiamento da educação básica – pois a capacidade de aprender e os instrumentos básicos são adquiridos neste nível de ensino – há, no texto, um alerta para que este esforço seja combinado com a formação de quadros de alto nível.

Neste debate percebe-se também um deslocamento do foco do aspecto quantitativo para o qualitativo, onde, apesar do resgate feito das questões propriamente pedagógicas, o eixo é a qualidade. Como forma de assegurar a implementação de “práticas inovadoras”, aposta-se que a revisão do Estado propicie o desmonte da rede burocrática que, em geral, é apontada como um dos principais entraves. Assim, segundo a

CEPAL, apontam as autoras, a redefinição do papel do Estado deve garantir, também, que as políticas de educação se dirijam à gestão institucional responsável (descentralização); à profissionalização e ao protagonismo dos educadores (revisão da inserção, da formação e do modo de atuar dos docentes); ao compromisso financeiro da sociedade com a educação (contribuição dos pais, da comunidade local); à capacitação e esforço científico-tecnológico regional e internacional.

O debate que vem ocorrendo a partir das prescrições cepalinas apresenta duas tendências que não se excluem. Uma que toma o documento como proposta neoliberal, que subordina os alvos político-sociais às necessidades estritamente econômicas, terminando por subsumir os interesses nacionais aos do mercado mundial. Outra entende que a transformação produtiva, supostamente responsável por maior produtividade e por maior competitividade, seria demandada para atingir objetivos internos como equidade, democracia e coesão. Entretanto, escapa às duas tendências análises macroeconômicas para a região. Segundo as autoras, o documento da CEPAL “tira conclusões lógicas” para a América Latina em decorrência do processo de globalização do mercado.

Questões como as apontadas levam os críticos a identificarem, no documento em análise, a presença de soluções neoliberais mesmo que, por algumas vezes, camufladas, gerando, entre eles, uma desconfiança. Há quase um consenso entre esses críticos de que o novo paradigma de desenvolvimento não apresenta alternativas (viáveis) que possibilitem vencer a heterogeneidade das estruturas sócio-econômicas do continente.

Também com postura crítica, as autoras apontam o risco maior de a escola ficar colada a um universo estreito e sujeito a arbitrariedades, mesmo que legitimadas em nível local. A isto soma-se que a descentralização, pensada como autonomia institucional, envolveria uma concepção sociologicamente inconsistente e, até por decorrência, estaria perpassada por uma concepção que ignora ou menospreza o peso das relações culturais mais amplas que integram as relações sociais (p.28).

Este quadro torna-se mais preocupante quando os limites colocados pelo próprio processo de adaptação da América Latina ao contexto da “nova ordem” mundial são considerados.

Assim, é preciso identificar o “abismo” existente entre o estruturalismo cepalino e as propostas para os anos 90. Para as autoras, mesmo reconhecendo nestas propostas um esforço para antecipar as conseqü-

ências das mudanças que vêm ocorrendo nos países centrais, para os países periféricos, é ainda prematuro captar os desdobramentos do novo ideário, bem como sua tradução no campo educacional.

CORAGGIO, Jose Luis. *Economia y educación en America Latina – una agenda de los 90*. CEAAL, Santiago, 1992.

_____. ***Desarrollo humano, economia popular y educación. El papel de las ONGs latinoamericanas en la iniciativa de educación para todos***. CEAAL, Santiago, 1993.

_____. ***Economia popular y políticas sociales. El papel de las ONGs***. Instituto Fronesis, 1994.

Os textos de Coraggio, relacionados nesta síntese, apresentam características que orientam nossa compreensão. Uma delas diz respeito ao próprio autor – um economista que discute educação por um eixo que questiona e apresenta alternativas ao binômio educação/economia, no contexto dos anos 90; um integrante “histórico” de ONG, o que lhe proporciona um modo particular de abordar a problemática sócio-econômica e educacional da AL, modo este que difere das análises de cunho acadêmico.

Há em seus textos uma marcada preocupação em indicar caminhos para viabilizar projetos alternativos, sem desconsiderar o panorama histórico. Há também, nos textos, um compromisso com as camadas populares da sociedade, que se expressa nos alertas que faz às ONGs no sentido de “perceberem” a realidade e as transformações que vêm ocorrendo em velocidade grande.

Outra característica marcante é a forma como a “crítica” é elaborada – ao mesmo tempo que faz uma crítica profunda ao programa de ajuste econômico estrutural imposto por organismos globais aos países em desenvolvimento, expressa clareza ao indicar que, quase com certeza, as políticas compensatórias “vieram para ficar” e, desta forma, é fundamental encontrar espaços propícios de inserção do Terceiro Mundo, ou mesmo, encontrar “brechas” que possibilitem “mudar” o caráter dos programas dos diferentes OI. Com base neste aspecto, Coraggio reitera, ao longo dos três textos, a necessidade de fazer com que os programas deixem de ser discursos e se transformem em prática política conseqüente, comprometida com os setores postergados da sociedade latinoamericana.

Ao longo do debate, o autor reconhece a relação próxima existente entre economia e educação ao considerar a educação universal um dos principais mecanismos de integração e transformação econômica. Nos anos 90 esta relação assume uma nova face, frente à globalização, quando o “conhecimento” é indicado como o principal insumo.

O quadro de crises (terminais), tanto do sistema econômico quanto educativo da AL, dá ao autor a referência de que é fundamental que se proceda a uma profunda transformação produtiva e a uma não menos profunda transformação educativa. Entretanto, sobre quais bases estas transformações deverão ocorrer? Voltadas para qual direção? Quais as alternativas passíveis de concretização no cenário latinoamericano acuado pela globalização?

Coraggio dá alguns indicativos e/ou respostas na discussão que estabelece a partir das diferentes propostas apresentadas pelos diferentes OI, que apresentam em comum o desenho de um novo modelo de relação Sociedade-Estado, que se apóia em reformas do governo nacional (descentralização, privatização, desregulação etc.), em um maior envolvimento do empresariado, das ONGs e das organizações sociais comunitárias.

A proposta do Banco Mundial centra-se na geração de capital humano para o novo desenvolvimento, através da adoção de um modelo educativo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade e concentração em educação básica. Diferentemente do FMI, o BM pressupõe a intervenção do Estado no campo educativo e acredita que mais educação leva a mais democracia. Destaque também é dado à proposta original do BM, originada de um documento produzido em 1990 (*The Dividends of Learning*), que, como o próprio nome diz, busca justificar, economicamente, sua política de educação. A “proposta original”, de um lado, considera os resultados das pesquisas desenvolvidas (com ênfase na escola, na aprendizagem...), prioriza a educação primária, destaca a importância do “contexto educativo” (gestão eficiente do sistema escolar, motivação dos professores) e, ainda, considera os efeitos do contexto sócio-econômico do aluno. De outro lado, mesmo com esta “racionalidade instrumental”, parece não haver clareza sobre os resultados que serão desencadeados a partir de uma proposta com este perfil.

A proposta originada da “Conferência Mundial de Educação para Todos” (Jomtien/1990), sob orientação da ONU (UNICEF/PNUD), se

volta para o conceito de “desenvolvimento humano”, para pensar a educação como parte de uma política social integral, vinculada ao desenvolvimento de outras políticas sociais para a “satisfação de necessidades básicas” (NEBA) das maiorias, procurando dar ao processo de ajuste econômico um rosto humano. Esta proposta apresenta, segundo Coraggio, um discurso voluntarista, na medida em que passa a idéia de que é possível avançar até a meta da universalização da educação básica no mundo. À educação agrega-se a qualidade no lugar da quantidade. Está presente, também, a idéia de que a satisfação das necessidades básicas conduz ao desenvolvimento humano, fazendo com que o instrumental apareça, aqui, subordinado a valores, dentro de um código ético/moral. Ao se transformar em uma proposta de desenvolvimento humano, o discurso UNICEF/PNUD contraria a idéia de deixar nas mãos do mercado mundial a decisão de qual desenvolvimento ocorrerá em nossos países.

O autor reconhece o diagnóstico feito por este órgão acerca da educação na AL, mas insiste que a proposta é genérica e que a aplicação da mesma implicaria “uma revolução de estruturas e relações de ordem civilizatória”.

Também o conceito central, cunhado nesta Conferência, NEBA, é por demais amplo, podendo ser utilizado em diferentes contextos políticos. Mesmo considerando que seu núcleo é a aprendizagem, o conceito extrapola os domínios da escola.

Desta forma, podemos dizer que as idéias presentes na Conferência “Educação para Todos”, ao supor a existência de vontade política estatal para sua concretização, abrem possibilidade para duas interpretações: – como uma colocação inteligente e menos brutal para manter a nova ordem no mundo, acompanhando o ajuste estrutural do FMI/BM; – como o discurso progressista, eficaz, possível, na atual correlação global de forças.

Também a proposta de educação da CEPAL apresenta aspectos semelhantes. A ponte que a CEPAL faz entre economia e educação está na afirmação de que “desenvolvimento humano significa investir em gente (educação) antes que nas máquinas”. Esta educação deve estar orientada para mudar a cultura política da AL.

O documento dá indicações de qual é a qualidade de recursos humanos importante para a região e incorpora a investigação científica e tecnológica. Há consenso de que a cidadania propagada exige compartilhar valores e comportamentos próprios da modernidade e que o pro-

gresso técnico, que supõe a competitividade e destrezas modernas, de onde se deduz o papel chave da produção de novo conhecimento e sua difusão – isto se dá através da educação.

Ao atribuir centralidade à educação, o documento reelabora as idéias centrais das demais propostas educativas e incorpora, nas entrelinhas, o objetivo seguinte: – favorecer a adaptabilidade de nossos países ao mercado mundial. “A educação, a ciência e a tecnologia aparecem instrumentalmente subordinadas, como condições para ganhar competitividade, que por sua vez se requer para ampliar os limites materiais para alcançar uma maior equidade e democracia”.

Mas, pergunta Coraggio, o papel da educação não terminaria sendo o de integrar e dar coesão, simbolicamente, além do que a economia permite?

A falta de dados sobre a viabilidade econômica da proposta faz com que a mesma tenha uma sustentabilidade precária.

Frente a tais propostas quais vêm sendo as respostas e/ou envolvimento dos governos e das ONGs? No que se refere aos governos, o autor identifica a adoção dos discursos e a incapacidade de traduzi-los na prática – toda intervenção proposta tem boa aceitação frente à crise do sistema educacional na AL e isto faz com que se adotem medidas que independem da vontade (individual/partidária...) dos governos.

Quanto às ONGs, há no texto um chamamento – “aceitar o desafio de se mover dentro do novo espaço que se abre”. Este chamamento é resultado do crescente papel atribuído às ONGs (também pelos OI) e também é um convite para repensar a prática até aqui desenvolvida. Coraggio alerta, também, sobre um aspecto que impediu que grande parte das ONGs tivesse uma visão mais clara do mundo – a ideologização – e ressalta sua forte marca na Educação Popular. Uma autocritica que potencialize a capacidade operativa das ONGs com certeza potenciará sua prática no processo educativo.

Se este é o cenário onde se colocam as diferentes propostas para a educação, é necessário que se estabeleçam metas, pontos de chegada. Segundo Coraggio, nem o BM, nem o BID, nem as agências da ONU, ou a CEPAL têm uma perspectiva suficientemente concreta sobre o modelo de desenvolvimento econômico para nossos países no futuro. Há, entretanto, consenso sobre a necessidade de uma modernização em relação às novas tendências tecnológicas, onde o conhecimento será central. Desta forma, o ponto de partida do autor para estabelecer uma “agenda educativa

para os anos 90” é diagnosticar a amplitude da crise educacional. A isto soma-se o tratamento que deve ser dado aos aspectos priorizados pelos OI, tais como: o avanço da desburocratização e efficientização econômica do sistema educacional público; dose variável de processos de privatização, envolvendo capacitação técnica mediante maior contribuição financeira privada; maior papel para as ONGs, famílias e comunidades.

Para Coraggio, as idéias acima estão presentes de tal forma que não é possível desconsiderá-las e, assim, é importante elaborar uma agenda educativa que estabeleça os pontos de preocupação comuns, que estabeleça os parâmetros para os debates – de caráter pluralista. Além das questões (pertinentes) colocadas, o autor sugere a elaboração de monografias e temas de investigação.

Para além das questões apontadas, Coraggio faz uma discussão acerca do conceito de “desenvolvimento humano” (DH), que se desenvolveu com a tentativa de recolocar para a ONU a influência intelectual que possuía nas décadas de 50/60, com o paradigma de desenvolvimento econômico. Há, neste conceito, uma busca para preencher o vácuo – “quem protege os pobres do mundo?”.

Em linhas gerais DH deve ser entendido como condição e não resultado do crescimento econômico, no sentido de que as políticas públicas se desenhem para dar conta de educação, saúde, saneamento para todos, o que, em outras palavras, significa distribuição mais equitativa do bem estar no mundo.

Como objetivo principal do DH está a geração de emprego produtivo à população excluída, que significaria transferência de recursos que o mercado mesmo não gera e, desta forma, propõe que as instâncias políticas contrariem as tendências do mercado. Isto possibilita que este conceito – DH – se restrinja ao nível das “idéias filosóficas sem eficácia operativa”. Segundo o autor, a falta de propostas concretas faz ressurgir um discurso onde uma “frente social” assume o discurso da equidade e coloca a necessidade de definir limites aos efeitos da exclusão do mercado.

Questões como as indicadas por Coraggio possibilitam que ele considere que os países da AL, ao ter que administrar a receita do ajuste estrutural sem contar com suficientes instrumentos compensatórios, não podem deixar de defender a legitimidade do sistema político que produz, autoritariamente, tais políticas. Se a aceitação das diferentes propostas deve ser vista como uma aceitação do que é inevitável, de outro lado, é

preciso identificar que o investimento em educação, que está presente em todas as propostas apresentadas, é uma adesão setorial, não implicando numa mudança de concepção sobre o desenvolvimento.

O autor indica também que é preciso mudar a prioridade do gasto público e, neste sentido, há um apelo, como já foi visto anteriormente, a uma maior e mais efetiva participação das ONGs. Como parâmetro para um possível diálogo com os OI e com os governos, há ênfase na conformação de um “terceiro pólo”¹⁷ nas economias da região, que ele denomina de “economia popular” e que se transforma em categoria básica em suas propostas alternativas para a real inserção da AL na economia globalizada, de modo a respeitar as especificidades de nossos países.

7 Alguns questionamentos

- Inicialmente deve-se destacar o caráter prescritivo, repetitivo e mutuamente recorrente dos documentos emanados dos OI.

- Por que esses Documentos não falam abertamente da supressão das políticas sociais e, para os países do Terceiro Mundo, da supressão do processo de implantação, inerentes ao *Welfare State*?

- Depois de insistentemente prescrever que o Estado deve ser indutor, que cabe aos países do Terceiro Mundo incorporar e difundir o progresso técnico, que estes países devem se enquadrar nas diretrizes emanadas dos OI etc, é difícil entender ou no mínimo soa contraditório que esses Documentos falem de “autonomia das unidades educativas”, ou de que “a avaliação praticada a nível local assegura que o projeto educativo se adequará aos requisitos da comunidade” (CEPAL, 1992: 142); bem como de que as mudanças têm que levar em conta os conhecimentos e as experiências acumuladas ou que “nada inova à margem das suas tradições” (p. 89). Convenhamos: Se é o internacional que dá a direção, como entender a pregação sobre o “espaço central” (p. 126) que deveriam ocupar as culturas locais?

- Como é possível imaginar uma “concertacion” (imposta) e o “consenso” (p. 89), como condições necessárias para a “transformação produtiva com equidade?”

- Em nenhuma passagem do Documento da CEPAL (1992) há uma crítica radical à lógica do capital. Tendo isto pressuposto, é difícil enten-

Funções sociais da educação e as demandas do trabalho... • 155

der que “... para conseguir os objetivos de competitividade e cidadania é necessário maximizar a eficiência e a equidade do sistema”¹⁸ (p. 87). Ou de que é preciso, conforme P. Drucker, um tipo de educação que, além da função pragmática se concentre “na transmissão de responsabilidade social, que demanda ética, valores e moralidade” (p. 104). Ou ainda de que é preciso uma nova educação, pois à atual, quer da elite ou não, faltam as dimensões ética e axiológica (p. 44). E de que se não houver cuidados neste aspecto, corre-se o risco de formar “bárbaros escolarizados” (p. 112).

- Não seria esta uma forma muito estreita e limitada de conceber a relação economia & educação? Ou: Será que esta forma pragmática¹⁹ e utilitarista de conceber o papel da educação dá conta da totalidade do que se espera do processo educacional? Ou, ainda, utilizando palavras de Coraggio (1992): não seria urgente repensar a educação além da sua funcionalidade econômica? Será que a economia é universo suficiente para determinar e delimitar os horizontes da educação?

- Diante da afirmação do Coraggio (1992), segundo a qual “a dotação de recursos à educação se dá dentro dos limites da produção material do que pode dispor uma sociedade” (p. 06), cabe perguntar: Quem determina estes limites? A partir de que critérios?

- Predomina também nos textos dos neoliberais a apresentação do momento atual como se fosse natural, a-histórico e não decorrente de um processo muito bem delimitado em termos históricos e geográficos. A análise destes textos precisa ser ‘engravidada’ de história.

- É preciso também atentar para uma aparente contradição no tocante à diferença entre as proposições instrumentalistas do BM e FMI e as proposições mais de ordem educacional e social de outros organismos como a UNESCO e CEPAL.

- Já fizemos a constatação de que os textos dos neoliberais e dos OI são repetitivos e mutuamente recorrentes (são lineares e circulares ao mesmo tempo!). Porém, em que medida os críticos, no outro extremo, conseguem escapar desta mesma crítica? Será que um discurso e uma prática conseqüentes se combatem com um discurso, por mais crítico-radical que seja? Em que medida este discurso, enquanto amostra de uma ambiência democrática, não acaba dando legitimidade à prática dos incorporadores do discurso neoliberal?

• Em outras palavras, se por parte das instituições e autores que defendem a incorporação das políticas neoliberais só encontramos propostas acríticas, facilmente os críticos caem no extremo de só fazer críticas, sem se preocuparem com propostas.

Notas

1. Daquilo que conhecemos, esta expressão foi cunhada por N. Chomski, em artigo sob este título, publicado no Caderno 6 da Folha de S. Paulo, no dia 25 de abril de 1993 e, daí por diante, largamente utilizada.
2. Cf. Fredric JAMESON. **Espaço e imagem. Teorias do pós-moderno e outros ensaios.** (Org. Ana Lúcia A. Gazolla). Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 1994.
3. Cf. Luciano COUTINHO & João C. FERRAZ (Org.). **Estudo da competitividade da indústria brasileira.** São Paulo: Papyrus, Editora da UNICAMP e MCT, 1994.
4. Cf. Mariano F. ENGUITA. La economía y el discurso sobre la educación. **Educação & Sociedade.** São Paulo. dez. de 1989.
5. Boaventura de SOUZA-SANTOS. **Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1995.
6. **Conferência mundial sobre educação para todos,** organizada pela ONU e realizada em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990.
7. Evidentemente que este ‘avanço’ se choca com as inúmeras constatações de que muitos países optaram por prolongar o tempo de escolarização como forma de postergar o inevitável problema da falta de empregos para um contingente cada vez maior de jovens.
8. Como se pode ler mais adiante, neste mesmo documento, “O conceito de necessidade básica de aprendizagem se refere precisamente àqueles conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes, que tornem possível a aquisição das competências básicas para que os sujeitos estejam em condições de relacionar-se consigo mesmos, com os demais e com o meio ambiente” (p. 19).

9. No Documento estão bem explicitados e desenvolvidos estes objetivos estratégicos. Pensamos ser desnecessário ater-se a eles, pois são bastante evidentes e perpassam todo o texto. Além do mais, basta ter presente as propostas e iniciativas do MEC, em particular e do governo FHC, no que diz respeito à área de educação, cultura, ciência e tecnologia.
10. De acordo com o documento, “O manejo dos códigos básicos da modernidade pode ser entendido como as ‘capacidades requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas; a leitura e compreensão de um texto escrito; a comunicação escrita; a observação, descrição e análise crítica do entorno; a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos; a participação e a projeção e a execução de trabalhos de grupo” (p. 19).
11. Com o mesmo teor de diagnóstico e prescrições, já existem outros sobre Agricultura, Saúde e Telecomunicações.
12. Conforme aparece no Documento: “Para compatibilizar a equidade com a inserção internacional é necessário elevar constantemente a produtividade e melhorar todas as capacidades institucionais dos países, processo no qual a educação e a difusão do progresso técnico desempenham papéis cruciais” (p. 29)
13. Segundo Pedrinho Guareschi, no livro **Comunicação & poder. A presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina** (Petrópolis: Vozes), nesse processo são utilizadas as técnicas da Diluição e da Recuperação. Pela primeira banaliza-se, isola-se e descontextualiza-se do social qualquer fenômeno que, se devidamente inserido, revelaria os pontos fracos do statu quo. Porém, se um fenômeno, assim mesmo ‘insiste’ em fazer-se presente, passa-se para a outra técnica, recuperando-o, reinterpretando-o, porém pela *ótica que interessa à classe hegemônica*.
14. De acordo com M. Enguita, no livro **A face oculta da escola** (Porto Alegre: Artes Médicas), foi através destes princípios que F. Bobbit tentou implantar o taylorismo na escola: “1. Fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso); 2. fixar as especificações e padrões para cada

fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas); 3. empregar os métodos tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores; 4. determinar, em função disso, as qualificações padronizadas exigidas dos professores; 5. capacitá-los em consonância com isso, ou colocar requisitos de acesso tais que forçassem as instituições encarregadas disso a fazê-lo; 6. erigir uma formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante sua permanência no trabalho; 7. dar-lhes instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho; 8. selecionar os meios materiais mais adequados. 9. traduzir todas as tarefas a realizar em responsabilidades individualizadas e exigíveis. 10. estimular sua produtividade mediante um sistema de incentivos; e 11. controlar permanentemente o fluxo do ‘produto parcialmente desenvolvido’, isto é, o aluno”.

15. Este trabalho, agora já disponível em forma de livro, publicado pela Cortez, com o título: **A educação e a crise do capitalismo real**, originariamente constituiu a Tese apresentada, como requisito parcial, ao concurso público para Professor Titular, na disciplina de Economia e Educação, junto à Faculdade de Educação da UFF/RJ.
16. A substituição de importações dá lugar ao capitalismo financeiro.
17. Ralf DHARENDORFF, (**Ensaio sobre o Liberalismo**. Lisboa: Fragmentos) ao referir-se às ONGs afirma: “... tais organizações constituem afinal a verdadeira sociedade civil da ordem mundial, a sociedade da cidadania mundial (...). O mundo está colocado perante os destroços da antiga ordem, e os vestígios de uma nova ordem encontram-se, quando muito, nas citadas organizações internacionais de caráter privado” (1993: 61-3)
18. Foi baseado nos Documentos da CEPAL de 1990 e 1992 que Coutinho e Ferraz (1994) fizeram suas prescrições no sentido de que no processo de construção das condições para a competitividade, no Brasil, não se descure dos “fundamentos sociais”(p. 95). E uma das receitas para isto é que haja “respeito e mútuo reconhecimento entre capital e trabalho” (p. 97).

19. Vamos buscar no liberal R. DAHRENDORF, no livro **Ensaio sobre o liberalismo**, uma idéia interessante: para ele, “Pragmatismo é conservadorismo com aparência de ação. Conserva o existente dando a idéia de haver movimento. O máximo que os pragmáticos conseguem alcançar em termos de mudança é abrir um buraco para fechar outro...”(p. 21).