

EDUCAÇÃO PARA TODOS E REPRODUÇÃO DO CAPITAL ¹

Jackline Rabelo * - jacklinerabelo@uol.com.br

Maria das Dores Mendes Segundo** - mendessegundo@uol.com.br

Susana Jimenez*** - Susana_jimenez@uol.com.br

Resumo

O artigo busca inserir-se no debate educacional crítico, situando o Projeto de Educação para Todos no contexto do capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, destaca os princípios e diretrizes que vêm balizando os documentos resultantes das conferências e fóruns mundiais de Educação Para Todos, examinando especificamente a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Nova Delhi (1993) e o Marco de Ação de Dakar (2000). Para proceder-se à análise de tais documentos, tomou-se a educação na perspectiva onto-histórica; efetuando-se, outrossim, a crítica marxista ao sistema metabólico do capital e suas demandas no campo educacional, às quais, hodiernamente, a panacéia em torno da *Educação Para Todos* busca responder. O estudo reafirma a *minimização* do atual projeto de universalização do ensino básico, centrado numa ampla reforma da educação, dirigida, em última análise, aos interesses do mercado e à boa governança a bem da reprodução do capital, diante de sua crise estrutural (Mészáros). Avesso, por conseguinte, aos princípios de uma educação fundada no acesso universal ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Palavras-chave: Educação para Todos. Declarações de Jomtien, Dakar e New Delhi. Crítica marxista.

EDUCATION FOR ALL AND REPRODUCTION OF CAPITAL

Abstract

The study seeks to take a seat in the critical educational debate, placing the *Education for All* project in the realm of contemporary capitalism. In this sense, it appreciates the principles which are in the core of Education for All World Declarations, focusing specifically upon Jomtien (1990); New Delhi (1993); and Dakar (2000). The analysis of these Declarations is based upon an onto-historical view of education, examining, moreover, along the lines of Marxist critique, the demands put by capital in the educational field, nowadays responded, to a large extent, by the *Education for All* panacea. The study reaffirms the *minimization* that characterizes the present basic education universalization project, centered upon an overall reform of educational systems, to meet market interests, and to reach the goal of good governance in name of capital reproduction in the face of its structural crisis (Mészáros). In opposition, therefore, to the foundations of an education project centered upon the universal accessibility to the body of knowledge historically built by mankind.

Keywords: *Education for All*. Jomtien, Dakar and New Delhi Declarations. Marxist critique.

Conferências Mundiais e Ibero-Americanas de Educação, Sessões do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação, Fóruns Internacionais Consultivos sobre Educação para Todos, Reuniões do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, Semanas de Ação Mundial ou Semanas de Educação para Todos contam-se entre as dezenas de eventos internacionais que se têm realizado desde a paradigmática Conferência de Jomtien, em 1990, em torno do alcance da Educação Primária Universal (EPU) e da melhoria nos serviços de educação básica sob o patrocínio da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), da

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e do Banco Mundial.

Através do presente artigo, objetivamos contribuir para o debate crítico em torno dos princípios e concepções que vêm balizando, sistematicamente, as declarações relativas à Educação Para Todos (EPT) vinculadas ao contexto de tais eventos, e que norteiam e definem as diretrizes das políticas educacionais nos países do capitalismo periférico. Tomamos como foco específico de análise, o conteúdo de três documentos, a nosso ver, de importância central na consolidação da EPT. Referimo-nos especificamente à Declaração de Jomtien (1990), à Declaração de Nova Delhi (1993) e ao Marco de Ação de Dakar (2000).

Antes, porém, de procedermos ao exame do material supracitado, algumas pontuações fazem-se necessárias, no sentido de explicitar a perspectiva teórica que sustenta e direciona nossa análise.

Entendemos a educação como um complexo de importância ineliminável no processo de reprodução social, cumprindo, nesse sentido, como rigorosamente exprime Saviani (2000, p. 17), a função social de: [...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens". A tarefa essencial da educação pode ser entendida, por conseguinte, como o processo de transmissão do patrimônio histórico objetivado pelo gênero humano com vistas à sua reprodução, o qual, colocando a questão nos termos da ontologia marxiana recuperada por Lukács, articula de forma complexa e rica de mediações, os pólos da individualidade e da generidade.

Não podemos deixar de levar em conta, ao mesmo tempo, que o processo de reprodução social é condicionado historicamente, assumindo formas e direcionamentos distintos, em função das necessidades geradas no contexto das relações de produção dos meios de subsistência da humanidade,

que vão se estabelecendo ao longo da história. Conseqüentemente, devemos definir a educação também como “um complexo sempre aberto e contraditório de produção de individualidades compatíveis com as exigências de determinado do tipo de sociedade [...]” (Costa, 2007, p. 26).

Desde o advento da propriedade privada, a produção da base material que garante a reprodução da sociedade vem se efetivando a partir de diferentes formas de exploração do homem pelo homem, assumindo desde a revolução burguesa, como *modus operandi*, o trabalho assalariado.

Nesse contexto, a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital.

O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem.

Em períodos de crise mais aguda do sistema, mormente o que atravessamos, hoje, segundo Mészáros (2002), os mecanismos de que a classe dominante lança mão para garantir o funcionamento do aparelho educacional em sintonia com as exigências do processo de acumulação do capital são aprofundados através de reformas grosso modo voltadas para a ampliação do processo de privatização crescente da atividade social e da maior submissão do trabalho aos mecanismos de super-exploração, empreendidos pelo capital diante de sua crise.

trabalho necessário

issn: 1808-799X

ano 7 - número 9 - 2009

Com efeito, de acordo com Mészáros (2002), o capital vem cavando, desde os últimos 30 a 35 anos aproximadamente, uma crise que se teria alojado na própria estrutura do sistema de acumulação, portanto, uma crise de natureza estrutural e, por conseguinte, significativamente mais complexa e severa do que as crises cíclicas que pontuaram a evolução desse modo de produção da existência dos homens. Por conta da natureza mais problemática e renitente da crise atual, o sistema precisou empreender uma profunda reformulação no âmbito do seu tripé de sustentação metabólica, ou seja, nas relações trabalho-capital-Estado. No sentido de fazer frente à crise, impõe regras a toda a sociedade denominada globalizada sob a coordenação de organismos internacionais, tais como FMI, Banco Mundial, BIRD e outros.

A perspectiva de análise, nos termos anunciados acima, permite-nos situar nosso objeto de estudo na trama complexa de mediações operadas pelo capital no processo de enfrentamento de suas contradições. Por essa via, ademais, sem de forma alguma desprezar a ação política direcionada à conquista de melhorias aqui e agora, intentamos superar os limites da crítica estritamente politicista que aposta na possibilidade de asseptização, ou, no mínimo, de amenização do caráter classista do Estado.

É, em suma, no contexto da crise do capital contemporâneo e no horizonte da superação do presente sistema que assentamos nossas considerações sobre os princípios e concepções que regem o Projeto de Educação Para Todos. Pois, concordando-se uma vez mais com Costa (2007, p. 12),

[...] torna-se necessário emoldurar as novas exigências educacionais e sua importância como elemento de tomada de consciência no conflito capital-trabalho, no contexto histórico do mundo dos homens do século XXI, regido por uma crise estrutural do capital e por uma reação burguesa sem precedentes.

Como tem sido já exaustivamente registrado, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi aprovada por representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais (ONG's) que, à época, se comprometeram com a meta da Educação Primária Universal (EPU) para a população mundial num prazo de dez anos, ou seja, até o ano de 2000, sob o pressuposto de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem. A própria promoção dessa Conferência, conforme sustentamos, representa um marco estratégico do “novo” papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal.

A respeito dessa colossal e prodigiosa tarefa atribuída à educação, Leher assinala que, para o Banco Mundial, os sistemas de educação e demais instituições públicas (jurídicas e financeiras) podem ajudar a estabelecer as regras e disseminar a confiança na inserção dos países pobres à nova era global, assim como “aliviar a pobreza externa, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política” (1998, p. 101).

É válido lembrar que, após a Conferência de Jomtien, conhecida também como Conferência Geral da Unesco, foi organizada, em novembro de 1991, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tendo o diretor-geral Frederico Mayor convidado Jacques Delors para presidir tal Comissão, a qual reuniu quatorze personalidades de setores acadêmico-políticos diversos, de todas as regiões do mundo. O texto *Educação: um tesouro a descobrir* é o resultado do trabalho dessa Comissão indicada pela Unesco com o objetivo de refletir sobre educar e aprender para o século XXI.

Outro fato digno de nota é que, dentre os quatorze membros da Comissão, somados aos seus quatorze conselheiros extraordinários e 109 pessoas e instituições consultadas², não se registra qualquer representação direta do Brasil. Por outro lado, tem-se, nesse quadro, a presença por demais expressiva do Banco Mundial, com quatro indicações de representantes diretos.

Em Nova Delhi, no ano de 1993, um novo Encontro se realizaria para dar continuidade aos debates iniciados em Jomtien. Neste, reuniram-se aqueles nove países mais populosos do mundo, ainda em apuros quanto ao alcance da universalização da Educação Primária Universal (EPU) - Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, os quais reafirmaram o estabelecimento do ano de 2000 como data-limite para o cumprimento de todas as metas de obtenção da universalização do ensino básico, por meio da ampliação da oferta de vagas na escola elementar e nos programas de alfabetização de adultos. Coerente com a defesa de uma estratégia integrada, essa Conferência alertou para a necessidade de melhorar a qualidade dos programas de educação básica, ressaltando a intensificação de esforços para aperfeiçoar o *status*, o treinamento e as condições de trabalho do magistério; além do aprimoramento dos conteúdos educacionais; material didático e implantação de outras reformas necessárias aos sistemas educacionais.

Chegamos, contudo, ao ano de 2000 e, ao invés da prevista universalização, o que se consumou foi um novo evento, que, por seu turno, esticou em quinze anos à frente, o prazo para a consecução da referida meta.

Desta feita, seguindo a trajetória e as determinações das conferências anteriores, o Fórum de Dakar (2000) contou com a participação de 180 países e 150 ONGs que reiteraram o papel da educação não apenas como um direito humano fundamental de todos, mas também, como a chave para o

desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido. Em um documento síntese que se denominou Marco de Ação de Dakar, o Fórum estabeleceu, ademais, a educação, como o “meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (DAKAR, 2000, p. 6), advertindo que todos os países deveriam envidar esforços para atingir as metas de Educação Primária Universal – EPU e alcançar as necessidades básicas da aprendizagem até 2015, enquanto um compromisso coletivo para a ação, assumido pelos países-membros da Unesco.

Abordando de forma mais detalhada o conteúdo dos documentos resultantes de cada uma das três Conferências de Educação Para Todos, objeto deste artigo, destacaremos a seguir, à luz da perspectiva acima anunciada, seus princípios e diretrizes fundamentais.

A Conferência de Jomtien (1990), como é por demais sabido, inaugura, por assim dizer, a era da chamada Educação Para Todos e, em seus termos, a educação “deve estar universalmente disponível”. (p. 2). A Declaração de Nova Delhi (1993) reforça tal princípio, reiterando, em sua carta de intenções, que “[...] com zelo e determinação [serão atingidas] as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos” (p. 1). Finalmente, o Marco de Ação de Dakar (2000) consigna: “Nós, participantes da Cúpula Mundial de Educação, nos comprometemos a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade” (2000, p.1).

Ao lado da propositura da Educação Para Todos em todos os países, são admitidas, todavia, no contexto das próprias declarações, limites e controvérsias quanto à abrangência de tal intento. Na Declaração de Jomtien, por exemplo, o princípio da universalização da educação é imediatamente contradito, ou, no mínimo, frouxamente relativizado, quando, logo em seu primeiro artigo, advoga-se que “a amplitude das necessidades básicas de

aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura” (1990, p. 1). O escopo da pretendida universalização parece quedar-se, assim, condicionado, por princípio, às possibilidades de cada país, o que, convenhamos, joga por terra a expectativa de que a Educação Para Todos apreçada no discurso seja distribuída em iguais níveis e condições, independentemente da situação (econômica?) e das peculiaridades culturais dos diferentes países.

Outro aspecto que nos permite questionar a retórica acima refere-se à defesa da proclamada universalidade disponível acoplada a uma contrapartida por parte dos países envolvidos, traduzida no compromisso com a efetivação de políticas educacionais ajustadas e/ou reformadas de acordo com o que homogeneamente propugna o Banco Mundial. No caso, é justo argumentar, sem uma rigorosa atenção às reais necessidades dos diversos países, mas em atendimento, em última análise, aos interesses de reprodução do capital, claramente representados por aquele Organismo.

Em relação ao princípio das necessidades básicas de aprendizagem, a Declaração de Jomtien apresenta como objetivo principal “oferecer oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (1990, p. 4.), para, logo em seguida, anunciar que “as abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas para garantir a aprendizagem” (1990, p. 4). Além da tolerância expressa no documento em foco quanto à redutibilidade da qualidade da educação a um padrão mínimo (sic!), não podemos deixar de assinalar que, via de regra, a defesa dos chamados métodos ativos acaba por sobrepor os elementos didáticos relativos ao incentivo da atividade e da participação, sobre o conteúdo da aprendizagem. Dito de outro modo, o conhecimento de caráter necessariamente mais universal, a ser incorporado pelo aluno – idealmente de forma ativa e participativa, é bem verdade - com respeito às diversas dimensões da realidade física e social, ao lado das ferramentas da

comunicação oral e escrita etc. subsume-se ao princípio do atendimento de interesses colocados no aqui e agora da sala de aulas. Constata-se, com efeito, que as oportunidades ampliadas de educação e de desenvolvimento efetivo do indivíduo proclamadas no discurso de Jomtien longe estão de expressar-se na apreensão do conhecimento assim concebido. Ao contrário, opera-se nesse contexto, um esvaziamento do conteúdo³, em nome de um conjunto de habilidades, aptidões e valores apegados ao plano da imediaticidade e do utilitarismo, temperados com abstrações mistificadoras, deslocados de suas determinações ontológicas. Reeditam-se, em suma, concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação, em última análise, às demandas do mercado.

Obedecendo à mesma lógica da Conferência de Jomtien, a de Nova Delhi reforça que “os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades” (1993, p.1).

O Marco de Ação de Dakar (2000), em seus termos próprios, reedita o compromisso de assegurar as necessidades educacionais; melhorar, em 50% até 2015, a alfabetização de adultos; eliminar, até 2005, as disparidades entre os gêneros; garantir a qualidade da educação para todos; satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; reduzir, pela metade, a pobreza mundial, dentre outros.

Sobre o atendimento das necessidades básicas de educação, fica evidente, uma vez mais, que as declarações acima citadas, como, de resto, o conjunto de documentos gestados nos diferentes fóruns, define como conteúdos, os saberes atitudinais, no campo dos valores, das competências, habilidades e relações interpessoais. Nesse quadro, é justo enfatizar, os conhecimentos universais produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade são postos em segundo plano, adquirindo um caráter instrumental,

de uso imediato e referenciado nos interesses dos educandos e na cultura de cada povo, sem qualquer articulação, contudo, com o complexo de complexos que configura a totalidade na qual inexoravelmente estão inseridos, os povos, as culturas e os indivíduos.

É válido ressaltarmos que o Fórum de Dakar foi realizado não apenas no propósito de avaliar a década de 1990 - 2000, como de ampliar as metas e reforçar a necessidade de que “a educação primária deve ser gratuita, obrigatória e de boa qualidade, assumida pelo Estado” (2000, p. 3). Novamente aqui observa-se que o discurso oficial, em outro rasgo de relativização, que dissolve o Estado em um todo amorfo e fragmentado, parece retirar com a outra mão o que deu com a primeira, uma vez que, prontamente anuncia, no melhor estilo neoliberal, que “o papel do Estado deve ser suplementado e apoiado por parceiras ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade” (2000, p. 3) - leia-se, parcerias com o setor privado e com as organizações não-governamentais.

Em conformidade com tal recomendação, a Declaração de Nova Delhi, defende que “[...] uma parcela crescente dos recursos nacionais e comunitários seja canalizada à educação básica e à melhoria do gerenciamento dos recursos educacionais agora disponíveis” (1993, p. 1).

O Marco de Dakar, por sua vez, estipula um apanhado de normas a serem seguidas pelos países-membros, com vistas, no limite, a afastar do Estado a responsabilidade efetiva pelo provimento da educação pública. Dentre estas, destacam-se: “[...] Assegurar fluxo do auxílio externo (gestão/avaliação); Facilitar uma coordenação mais efetiva de doadores; Realizar monitoramento através de avaliações periódicas” (2000, p. 3).

É fácil perceber-se que o propósito da universalização do ensino fica amparado por um sistema de avaliação que, no fundo, visa assegurar que ajustes e reformas sejam efetivadas. Na verdade, percebe-se nas propostas de

implementação dos sistemas de avaliação de políticas no campo da educação, um intenso controle e monitoramento por parte do Banco Mundial que se apresenta mediante diferentes programas avaliativos para as várias modalidades de ensino, que vão desde a educação infantil ao ensino superior, determinando, sobretudo, a Legislação Educacional; os Parâmetros e Diretrizes Curriculares; a formulação e gestão de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e os fundos de investimentos na educação.

Como já tivemos ocasião de ressaltar (JIMENEZ e MENDES SEGUNDO, 2007), o Estado brasileiro, sob o invólucro da Educação Para Todos, determina por força de lei - artigo 87, parágrafo 1º da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, 9394-96) - que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na *Declaração Mundial de Educação Para Todos*⁴ devendo concretizar as recomendações de Jomtien. Nesse sentido, nossa LDB (1996, p. 20) institui a Década de Educação, declarando, no Artigo 87, das Disposições Transitórias que: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, *em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos*” (grifos nossos). Conforme nossa análise, essas determinações apresentam como conseqüência a contenção dos gastos com a educação pública, priorizando precariamente o ensino fundamental e lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização, trazendo à tona a consolidação de um amplo processo de reforma na educação.

No Brasil, tal processo se deu no âmbito de uma profunda reforma administrativa do Estado, desencadeada sob os auspícios do Banco Mundial, em meio a uma aguda crise econômica, cujo auge ocorreu em 1990. Numa quadra de expressiva burocratização das entidades e cooptação das lideranças sindicais, a reforma do Estado passa a ser defendida pelo governo, por empresas, escolas e pela sociedade em geral, como a solução para os graves

problemas brasileiros, adotando como políticas de frente, o ajuste fiscal, a privatização e a abertura comercial, restando ao Estado nacional a condução gerencial desse processo.

Nesse contexto, à educação básica é atribuída a tarefa precípua de inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho, ao lado do *status* de provedor da restauração da cidadania e da equidade.

A título de ilustração, lancemos mão do Relatório “*A Educação Municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados (2003)*”, em que o Banco Mundial declara como objetivo primeiro: avaliar as políticas e os resultados de recursos destinados à educação municipal no País. São adotados como critérios para avaliação da educação nos municípios: a gestão descentralizada, as reformas educacionais e o compromisso quanto à racionalidade dos recursos públicos. Para o Banco Mundial, a avaliação é compreendida como um instrumento por meio do qual se produzem e se tornam públicos indicadores com vistas a alcançar os objetivos educacionais, particularmente, a meta de universalização do ensino básico.

Compreendemos, também, que as políticas de avaliação do Banco Mundial têm o sentido de implementar práticas avaliativas que estimulam a competição e o individualismo no seio do sistema público de ensino em todos os seus níveis (federal, estadual e municipal), transferindo responsabilidades com o financiamento e manutenção da educação básica aos chamados gestores de políticas educacionais; à própria comunidade escolar; e aos educadores.

O único *senão* colocado pelo Banco em relação à competição na esfera educacional refere-se ao risco do acirramento da concorrência entre professores que possa comprometer projetos institucionais. Para tanto, recomenda que os gestores educacionais combinem a fórmula competição-

colaboração com competência-qualificação profissional e a noção de profissionalismo coletivo.

Com efeito, as políticas de avaliação são instrumentos sistemáticos e periódicos, presentes na forma de recomendações, em todas as declarações aqui apresentadas. Na essência, criam a ilusão de que é preciso reformar a educação, atribuindo ao professor um papel determinante no alcance da qualidade do ensino público. Nessa acepção, responsabilizam o docente pelo inventário infundável dos problemas educacionais, condenando-o pelas precárias condições do ensino público com que nos defrontamos de forma particularmente drástica nos países pobres.

Resta ao profissional do ensino, integrar-se aos programas de formação continuada e em serviço, igualmente propugnados no conjunto das declarações, já que o mesmo transforma-se nesse contexto de crise educacional, no principal agente de mudanças. Para tanto, no intuito de manter-se atualizado, competente e qualificado, atendendo às exigências do mercado educacional, o professor, é oportuno ressaltar, recorre aos cursos pagos e aligeirados de formação continuada, comprometendo, nessa empreitada, boa parte de seu aviltado salário.

Outro ponto que devemos focar, nos limites do presente artigo, diz respeito à retórica que recai sobre a defesa de uma política contextualizada de apoio com base em alianças, solidariedade e cooperação nacional e internacional, como estratégia de operacionalização do Projeto de Educação Para Todos, a qual comparece sistematicamente nas conferências e fóruns mundiais de educação, casada ao apelo a uma evocação à política generalizada como fator desencadeador das necessárias reformas que deverão ajustar os diferentes países à ordem globalizada.

O fortalecimento das alianças constitui-se, com efeito, numa estratégia do Banco Mundial, articulador maior da agenda do capital, de delegar para a

sociedade a função de gestora das políticas públicas da educação, retirando o provimento dos recursos por parte do Estado.

Assim, abrindo o ciclo intensivo de colóquios que se seguem em nome do referido Projeto, a Conferência de Jomtien é a primeira a propugnar que a meta universalizante deve ser cumprida a partir de alianças efetivas que “contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica”. (1990, p. 6).

Em sua Carta, as articulações e alianças são definidas como

[...] necessárias em todos os níveis: do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (Idem, p. 6).

Dentro do arcabouço político-ideológico que comporta os documentos produzidos no seio das conferências e fóruns de Educação para Todos, insere-se a preocupação com a paz e a solidariedade internacional, pressupondo que a “educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2).

Assim, reforça-se que o atendimento das “necessidades básicas de aprendizagem” constituir-se-ia uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implicaria em solidariedade internacional e relações econômicas “honestas e eqüitativas”, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas (1990).

Na esteira das concepções postas à mesa de Jomtien, a Declaração de Nova Delhi destaca a educação como responsabilidade da toda a sociedade, envolvendo igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exigindo “o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas” (1993, p. 1).

Ademais, reconhecendo a importância e a relevância das alianças para o alcance das metas, o grupo dos nove países mais populosos do mundo, ainda às voltas com a agenda da universalização da educação básica, convoca os colaboradores internacionais para que elevem substancialmente o apoio prestado ao esforço de ampliar as capacidades nacionais em benefício da expansão e melhoria dos serviços de educação básica.

No Marco de Ação de Dakar (2000) reafirma-se que, em nome da Educação Para Todos, as diversas organizações internacionais e regionais atuem no sentido de formar corpos legislativos nacionais; estabeleçam um marco financeiro sustentável; e promovam amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiadas pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais (2000, p. 2).

No horizonte da cooperação mútua entre os povos e da busca de parcerias, o Fórum de Dakar estabelece as funções que devem conduzir os demais Fóruns de Educação Para Todos, dentre as quais ressalta:

[...] coordenação com todas as redes relevantes; estabelecimento e monitoramento das metas regionais / sub-regionais; *advocacy*; diálogo sobre políticas; promoção de parcerias e de cooperação técnica; compartilhamento de casos exemplares e de lições aprendidas; o monitoramento e relato para uma prestação de contas responsável; e a promoção da mobilização de recursos (Idem, 2000, p. 2).

É oportuno abrimos um parêntesis para ressaltar que a concretização do propósito da cooperação entre os países membros pode ser confirmada quando, na estruturação dos próprios fóruns e conferências de Educação Para Todos, registra-se a significativa participação de diferentes ONG's e parcelas expressivas do setor privado. Podemos assinalar, como ilustração, a organização e elaboração do projeto principal de Educação Para Todos que, em Jomtien (1990), contou com a participação de não menos que 120 Organizações Não-Governamentais (ONGs).

Em Dakar, foram 150 ONGs participantes de um total 180 países, que previsivelmente enfatizaram a importância dessa forma de organização no alcance da Educação Para Todos. Conforme seus idealizadores, seria prerrogativa dessas entidades a articulação da alfabetização “à outorga de poder e ao desenvolvimento local” (p. 19). Reafirmando a importância das “parcerias entre governos, ONGs, comunidades e famílias quanto à prestação de boa assistência de crianças pobres” (p. 18), tributa às ONGs, a capacidade de “[...] assegurar o engajamento da sociedade civil na formulação, implantação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação” (1993, item 2.8, p. 1).

Muito já foi dito, no bojo da literatura crítica, acerca das invencionices engendradas pelo capital, no enfrentamento de sua crise contemporânea, mormente quanto ao propósito de fazer fluir com maior desembaraço os recursos do fundo público para o âmbito da esfera privada. Para tal intento, corrobora sobremaneira a tese da ineficiência da máquina estatal, associada ao incentivo à expansão do setor público não-estatal como saída privilegiada para a crise do Estado. Nesse cenário, apresentam-se as ONGs como panacéia de todos os males de um modelo de gestão estatal da coisa pública, corroído pela herança nefasta do intervencionismo e do centralismo.

É nessa direção que se propõem as declarações vinculadas ao Projeto de Educação Para Todos, em colaboração com o setor privado - e a organização civil (leia-se ONGs), à formulação e reformulação de políticas nos países considerados problemáticos, que devem, a partir de então, pautar seus esforços na aplicação de estratégias que proporcionem à população de todo o mundo o acesso à educação básica e a possibilidade real de encontrar um trabalho digno e produtivo - este último ponto, como se não bastasse, denotando uma articulação flagrantemente descontextualizada entre educação e emprego.

Em igual espírito renovadamente democrático, conjuga-se o clamor ao compromisso de todos e a uma vontade política generalizada à implementação de reformas institucionais tidas como necessárias à consecução do Projeto de Educação Para Todos.

Assim, nos termos da Declaração de Jomtien (1990), a Educação Para Todos depende “de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (1990, p. 6).

A Conferência de Nova Dehli (1993) reforça essa tese, comprometendo-se a mobilizar “[...] todos os setores de nossas sociedades em prol da Educação Para Todos” (1993, p. 2).

Na mesma linha, o Marco de Dakar (2000) defende como estratégia, a mobilização de “uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação Para Todos” (2000, p. 9), avaliando o alcance das metas definidas em Jomtien e reiterando o comprometimento com a cooperação internacional na elaboração de reformas educacionais nos países periféricos.

A respeito da consonância observada quanto aos termos constantes das diferentes declarações de cunho mundial, certamente aplica-se o que

observou Shiroma et al. (2004, p. 85), referindo-se ao conteúdo dos variados documentos nacionais relativos à implantação das reformas da educação brasileira a partir da década de 1990:

O grau de homogeneidade entre as formulações, diagnósticos, justificativas e recomendações encontrado nos documentos não surpreende. Não raro, são os mesmos sujeitos os encarregados de colocar, nos diversos fóruns, os dados e propostas, disseminando argumentos favoráveis à reforma.

Convém notar que a análise de conjuntura, na qual os vários textos documentais assentam igualmente suas premissas, é fundada na falaciosa tese de que para inserir-se no cenário competitivo da era da globalização, os países pobres devem modelar suas políticas de modo a garantir a equidade⁵ e a sustentabilidade sócio-econômica.

Nesse processo de globalização⁶ - em que até se admite o crescimento significativo dos confrontos, tensões e guerras - a educação é conclamada a desempenhar um papel importante na prevenção dos conflitos no futuro e na construção da paz e da estabilidade duradoura.

É bem verdade que o conjunto das análises embutidas no Projeto de Educação Para Todos e no discurso de seus promotores acerca da problemática da sociedade atual sob a égide da globalização faz-se acompanhar do anúncio das distorções, desigualdades e disparidades sociais. Tal reconhecimento, a nosso ver, visa essencialmente justificar o importante papel da educação no processo de democratização, da garantia dos direitos humanos e da boa governação⁷. A escola, nestes termos, é compreendida como agência responsável pela formação do cidadão, apto a adequar-se ao mundo globalizado. Entende-se, outrossim, que todos os países têm a capacidade de aplicar as práticas democráticas e os direitos cidadãos, incluindo os direitos das minorias⁸, bastando, para isso, aplicar aquele receituário, cujos ingredientes centrais vimos aqui delineando.

Como não poderia ser diferente, o projeto de sociedade solidária e planetária, de possível realização nos países periféricos, ao simples preço de que exerçam a correspondente vontade política e efetuem as reformas institucionais devidas, oculta as reais determinações do processo de acumulação global capitalista, promovendo, ao contrário, o aprofundamento da visão mistificadora da realidade, de fundamental relevância para a reprodução da ordem vigente.

Encerrando a análise dos documentos aqui enfocados, podemos sintetizar em três pontos conclusivos, os princípios e concepções que regem o Projeto de Educação Para Todos: (1) o eixo da reforma educacional dos anos 1990 está atrelado à reforma do Estado, que, por sua vez, articula-se à dinâmica e à crise do capitalismo na última metade do século XX; (2) mediante esse contexto, os instrumentos internacionais de educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto-solução: a educação se redimiria a si própria, *solidarizando*, de resto, a própria sociedade; e, (3) por fim, a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo globalizado e as possibilidades do sistema educacional, defasagem essa a ser sanada com base na vontade política, na cooperação e na parceria...

O *continuum* de princípios e diretrizes expostos nesse estudo permitenos asseverar que os mesmos constituem o fio condutor que perpassa as diretrizes da política educacional nos países do capitalismo periférico, acolhendo, inteiramente, a principal receita prescrita pelo capital em crise para a educação desses povos do “submundo”: a mais ampla adequação da escola aos interesses imperialistas do mercado, conjugada à mais completa integração das subjetividades à sociabilidade do capital.

REFERÊNCIAS

COSTA, F. J. F. *Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana*. 2007. 148f. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FACED. Fortaleza, Ceará.

DUARTE, N. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*. Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.

JIMENEZ, S. V.e MENDES SEGUNDO. M. D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. *Cadernos de Educação*. Pelotas, FAE/PPGE/UFPEL, n.28, p. 119 – 137, Jan-Jun. 2007.

LEHER, R. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza*. 1998. 267f. Tese (doutorado). USP. São Paulo, SP.

MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração do Milênio*. Cúpula do Milênio. Nova Iorque, 2000 Published by United Nations Information Centre: Lisbon, 2000. Disponível em: <virtual1.pucminas.br/idhs/site/MDM/Declaração do_Milenio A RES 55- 2 final.>. Acesso em: 19 maio. 2005.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)*. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc- internacionais>. Acesso em: 10 maio de 2004.

trabalho necessário

issn: 1808-799X

ano 7 - número 9 - 2009

_____. *A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos*, Nova Delhi- Índia: Unesco, 1993b. Disponível em: <www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi>. Acesso em: 10 ago.2004.

_____. *O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos*. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais/marcoDakar>. Acesso em: 18.jun.2004

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

TONET, I. Cidadania ou emancipação democrática. In: *Marxismo, Política, Educação e Emancipação Humana*. Disponível em: <<http://www.geocities.com/ivotonet/index.html>>. Acesso em: 14.jan.2006.

ZANARDINI, I. M. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, n. 1, jan/jun. 2007, pp. 245-270.

* Jackline Rabelo. Doutora em Educação Brasileira. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - FAGED/UFC. Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário Telefone: (85) 32415277. E-mail: jacklinerabelo@uol.com.br .

** Maria das Dores Mendes Segundo. Doutora em Educação Brasileira. Professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará -FAFIDAM/UECE. Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - Telefone: (85)34949197. E-mail: mendessegundo@uol.com.br.

*** Pós-Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Diretora do Instituto de Estudos e

Pesquisas do Movimento Operário – IMO/UECE. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC. Telefone: (85) 32644498. E-mail: susana_jimenez@uol.com.br

¹ Este ensaio expressa alguns resultados parciais da pesquisa O Movimento de Educação Para Todos e a Crítica Marxista, coordenada pelas autoras, cujo desenvolvimento conta com apoio financeiro do CNPq.

² Dentre os membros do conselho extraordinário que colaborou para a elaboração do Relatório, registra-se a presença de representantes das áreas ligadas à ciência, à tecnologia e ao meio ambiente. No que se refere às ciências humanas, temos três representações vinculadas à área de cultura e uma à de direito. No quadro dessas personalidades, contam-se, ainda, duas que marcaram passagem no campo empresarial, respectivamente, no setor metalúrgico (Volkswagen) e no setor petrolífero.

³ É interessante verificar a vigorosa denúncia às diversas estratégias vigentes de negação do conhecimento no espaço escolar que vem sendo construída por Duarte (2000).

⁴ A lei da LDB de 20 de dezembro de 1996, assim descreve: É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.(Título IX - Das Disposições Transitórias. Art. 87, p. 20).

⁵ O princípio da equidade na Declaração de Jomtien aparece exposto nos Artigos 3 a 7, os quais articulam, a rigor, a universalização do acesso à educação à promoção da dita equidade. Na mesma direção, afirma-se em Nova Delhi, o propósito de garantir a equidade, mediante a eliminação das “disparidades de acesso à educação básica em função do sexo, idade, renda, família, diferenças culturais, étnicas e lingüísticas, e distância geográfica” (1993, p. 2). Já no Marco de Dakar, tal princípio vincula-se principalmente à condição de gênero, defendendo-se aí, ademais, a organização de “ambientes seguros, saudáveis, inclusos e eqüitativamente supridos” (2000, p. 3)

⁶ A esse respeito, é oportuno consultar ZANARDINI (2007), que, além de traçar com a devida propriedade a vinculação entre a racionalidade que informa o referido projeto e a ideologia da globalização, reafirma a perspectiva pós-moderna impressa ns seus termos e fundamentos.

⁷ Direitos Humanos, Democracia e Boa Governança – Quinto princípio da Declaração do Milênio (p. 11), Nações Unidas, New York, 6-8 de Setembro de 2000.

⁸ Denunciando os limites dos princípios democráticos-cidadãos, Tonet (2005, p. 3) esclarece que, “por mais direitos que o cidadão tenha e por mais que esses direitos sejam aperfeiçoados, a desigualdade de raiz jamais será inteiramente eliminada. Há uma barreira intransponível no interior da ordem capitalista”. Além do mais, é imperioso advertir que sequer o favorecimento dos mecanismos de conquista ou aperfeiçoamento de direitos de cidadania encontra-se efetivamente em pauta, no contexto das políticas educacionais partidas de Jomtien. Nesse caso, a referência à cidadania não ultrapassa o âmbito da retórica tão vazia quão mistificadora.

trabalho*necessário*

issn: 1808-799X

ano 7 - número 9 - 2009
