

## ***O ESTADO LIBERAL E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: ELEMENTOS PARA ANÁLISE***

---

*Amilton Benedito Peletti*

UNIOESTE  
Campus de Cascavel

*Isaura Monica Zanardini*

UNIOESTE  
Campus de Cascavel

### *RESUMO*

Nosso propósito, com este artigo, é apresentar alguns elementos para análise da relação entre o modelo de Estado liberal e as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir dos anos 1990. Para expressar essa relação, partimos da consideração do papel do Estado na sociedade de classes e, de modo particular, do papel do Estado liberal, na intenção de discutir a reforma do Estado brasileiro e os elementos que orientam a reforma da educação básica. Em relação às políticas educacionais, dados os limites do texto, procuramos explicitar a relação com o Estado liberal a partir da análise de dois documentos que consideramos centrais, quais sejam: *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (1990) e *Educação: um tesouro a descobrir* organizado por Jacques Delors para a UNESCO (1996). Para a compreensão desta articulação, consideramos o processo de reorganização do capitalismo que impõe a reconfiguração do Estado e da educação tendo em vista, dentre outros aspectos, a celebração das diferenças, assegurando a reprodução da lógica da desigualdade, sob a qual se afirma e reafirma o capital. Nesta lógica, à educação caberia a tarefa de estabelecer um ajuste social a partir da inserção econômica dos homens na 'nova estrutura produtiva' e a formação de 'personalidades democráticas' que aceitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidárias e solucionem pacificamente os conflitos sociais, acompanhando, desse modo, o arcabouço teórico e ideológico da pós-modernidade e da ideologia da globalização.

*Palavras-chave:* Estado. Liberalismo. Política Educacional.

*THE LIBERAL STATE AND THE BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY:  
ELEMENTS FOR ANALYSIS*

---

*ABSTRACT*

The objective of this study is to submit some elements for analysis of relationship between the Liberal State model and the educational policies implemented in Brazil as of the years of 1990. To express this relationship, we started from consideration of the State role in the community of classes and, specifically, the role of the Liberal State, with the purpose of discussing a reform in the Brazilian State and the elements that have guided the reform of the basic education. As related to the educational policies, due to text limits, we have tried to explain the relationship with the Liberal State based on the analysis of two documents that we consider important, these are: *World statement on education for everybody and Action plan to meet the learning basic needs (1990)* and *Learning: the treasure within developed by Jacques Dellors for UNESCO (1996)*. For comprehension of this relationship, we consider the reorganization of capitalism process that imposes the reconfiguration of the State and of the education, taking into consideration among other aspects, celebration of differences, assuring reproduction of the inequality, under which the capital is confirmed and reconfirmed. In this logic, education would be responsible for establishing a social adjustment as from the economic insertion of manhood in the 'new productive structure' and forming of 'democratic personalities' that accept pluralism, be tolerant, supportive and that peacefully solve social conflicts, thus, following up the theoretical and ideological framework of post-modernity and of the globalization ideology.

*Keywords:* State. Liberalism. Educational Policy.

*Introdução*

Este texto tem, como objetivo, apresentar alguns elementos para análise da relação entre o modelo de Estado liberal e as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir dos anos 1990. Nosso ponto de partida é a apresentação da consideração do Estado numa perspectiva que leve em consideração seu papel na sociedade de classes.

Partindo dessa compreensão, apresentamos algumas reflexões sobre o papel do Estado liberal com a finalidade de recuperar elementos que julgamos relevantes para a análise da política educacional implementada no período em tela.

Em relação às políticas educacionais, dados os limites do texto, abordamos, além de alguns autores que tratam do assunto, dois documentos que consideramos entre os principais norteadores da política educacional da década de 1990, quais sejam: *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (1990) e *Educação: um tesouro a descobrir* organizado por Jacques Delors para a UNESCO (1996).

### *Considerações sobre o papel do Estado em uma sociedade de classes*

Para compreender o papel do Estado em uma sociedade de classes e entender como este, em última instância, propõe e implanta as políticas educacionais como componentes de sua ação, tomamos como pressuposto, conforme Lênin (1978, p. 9), que o Estado é o “produto e a manifestação do antagonismo *inconciliável* das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classe *não podem* objetivamente ser conciliados”. Sendo assim, podemos dizer que o Estado é entendido como:

[...] um órgão de *dominação* de classe, um órgão de *submissão* de uma classe por outra; é a criação de uma “ordem” que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão de classe. [...] Essa democracia pequeno-burguesa é incapaz de compreender que o Estado seja o órgão de *dominação* de uma determinada classe que *não pode* conciliar-se com sua antípoda (a classe adversa) (LÊNIN, 1978, p. 10).

Não podemos tomar o Estado, em suas diversas formas históricas, como algo natural ou que sempre tenha existido; é preciso entender o processo histórico que culminou no ‘aparecimento’ deste como produto das relações sociais, ou dito de outra forma:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a ‘realidade da ideia moral’, nem ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a

um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1984, p. 135-136).

Podemos dizer ainda que o Estado burguês é um Estado de direito, onde:

O 'direito igual', diz Marx, [...] é *ainda* o 'direito burguês', o qual, como todo direito, *pressupõe* uma desigualdade. Todo direito consiste na aplicação de uma regra *única* a *diferentes* pessoas, a pessoas que, de fato, não são nem idênticas nem iguais. Por consequência, o 'direito igual' equivale a uma violação da igualdade e da justiça (LÊNIN, 1978, p. 114-115).

Para assegurar esse caráter de classe, o Estado, assim como o capitalismo, passa a reorganizar-se a partir da década de 1970, tendo como principal objetivo a manutenção do modo de produção capitalista, ou seja, agem no sentido de rearticular forças necessárias para a manutenção do sistema vigente, assumindo, principalmente a partir da década de 1990, o que vem sendo chamado de neoliberalismo.

Para entender as políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro, entendemos como necessário, mesmo que em linhas gerais, compreender o movimento de transformações que vem se realizando na sociedade capitalista desde a década de 1970, já que a produção de tais políticas está articulada a questões econômicas, políticas, ideológicas e sociais.

Na análise de David Harvey (2009), as transformações da sociedade nas últimas décadas estão relacionadas à necessidade de superação de uma crise de superprodução localizada nos anos de 1970 que seriam marcadas, sobretudo, pela passagem do fordismo à acumulação flexível. Essa mudança no paradigma de produção seria acompanhada, segundo Harvey (2009), por uma nova relação entre as categorias tempo e espaço e

por mudanças nas práticas culturais, políticas e econômicas. No entanto, essas transformações, segundo o autor (2009, s/p) “quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, mostram-se mais como transformações da aparência superficial do que como sinais de surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova”.

Diante dessa argumentação, apontamos para o fato de que as transformações que ocorreram têm, como objetivo, a reprodução da ordem capitalista, ou seja, agem no sentido de rearticular forças necessárias para a manutenção do sistema vigente.

Harvey (2009), ao empreender a análise sobre as transformações ocorridas desde a década de 1970, afirma, portanto, que devido às crises que ocorrem no sistema de acumulação capitalista, este necessita constantemente encontrar mecanismos para continuar se reproduzindo. Assim, o modelo de acumulação, até então baseado no fordismo-keynesianismo, “entrou em crise”, exigindo que, para se manter “vivo”, o capitalismo buscasse novas alternativas. A esse conjunto de transformações o autor ora citado denomina-as de acumulação flexível, que se baseia, sobretudo, na produção em pequenos lotes e com alta produtividade, no controle a partir da qualidade total e na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho e dos produtos e padrões de consumo.

Esse conjunto de transformações tem, como objetivo, a superação da crise do sistema caracterizado como fordista-keynesiano que predominou de 1945 (pós Segunda Guerra Mundial) até meados da década de 1970, expressando, de acordo com Leher (1998), dentre outros, a ideologia desenvolvimentista que tinha, como objetivo principal, a manutenção da exploração capitalista.

Além das transformações provocadas no mercado de trabalho e na forma de organização e controle do trabalho, nesse contexto de superação do modelo fordista, há também mudanças no modo de vida das pessoas, na maneira como pensam e se relacionam, na forma como produzem e consomem. Essa abrangência de transformações justifica-se pelo caráter dinâmico e totalizador do capital. Sobre esse caráter, Harvey (2009, p. 307) afirma que:

O capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo de vida.

Esse processo de reorganização das forças produtivas exige um “novo” Estado e uma “nova” educação, já que seriam necessárias “novas instituições” e “novos homens”. Podemos afirmar que, em âmbito mundial, tanto a reforma do Estado como a reforma da Educação Básica foram justificadas “[...] ideologicamente pelos liberais por uma suposta crise nas instituições estatais e educacionais. Essa crise consistia, segundo o argumento neoliberal, na inadequação dessas instituições às demandas das novas formas de produção capitalista” (HOTZ, 2010, p. 50).

### *Considerações sobre a reforma do Estado e da Educação Básica*

Pautando-se nas orientações de organismos internacionais, é proposta no Brasil uma nova organização do Estado, dada a condição estratégica da mesma, pois, segundo Deitos (2010, p. 2), “para o Banco Mundial, o Estado é compreendido como um agente estratégico e fundamental para o processo social e econômico nacional e internacional”. Dessa forma, “O Estado aqui entendido não pode ser compreendido fora do contexto econômico-social e ideológico como processo de sua própria constituição contraditória e permanente” (DEITOS, 2010, p. 2).

Desse modo, conforme afirmado anteriormente, é a crise do modelo fordista-keynesiano baseado na ideologia do desenvolvimentismo, ocorrido desde a década de 1970 que dá origem ao paradigma baseado na ideologia da globalização que exigirá um novo modelo de instituições que lhe deem suporte. Esse paradigma ideológico sustenta a reforma do Estado e das instituições a ele relacionadas, pautado na afirmação de que este estaria em crise.

Os argumentos de Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro do MARE, (Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado), criado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995), referindo-se à crise da década de 1980, indicam que esta crise seria consequência do funcionamento irregular do Estado, de sua falta de efetividade, de seu crescimento distorcido, de seus altos custos operacionais, de seu endividamento e de sua incapacidade de adequação ao processo de globalização, ou seja, de reorganização do capital.

Para a sustentação desse “novo” modelo ideológico, é necessário que se realizem algumas “mudanças” institucionais que, de acordo com Figueiredo (2007), estão pautadas e/ou “sustentadas” pela ideologia da globalização, pois “na década de 1980, e principalmente na de 1990, a globalização é a noção mais insistentemente evocada para justificar a inevitabilidade das reformas”. É neste contexto que “[...] a educação, em particular, é considerada fundamental, na medida em que é acompanhada, pelo Banco Mundial, como uma das principais variáveis para impulsionar os países em desenvolvimento em direção à sociedade globalizada” (FIGUEIREDO, 2007, p. 57-58).

Essas medidas justificam-se-iam pela necessidade de modernização do Estado e estariam inscritas no processo de ajuste econômico, pautadas na redefinição de suas atribuições, com a elaboração de uma nova política, na qual os investimentos nos serviços públicos seriam reduzidos.

Essas reformas institucionais sustentam as transformações ideológicas implementadas no período que, por sua vez, coadunam-se com a lógica do capital, pois é por meio dessas “metamorfoses” que o modo de produção capitalista supera as crises e mantém-se vivo. Assim, os defensores do neoliberalismo de acordo com Leher (1998, p. 95, grifos nossos) “[...] se afirmam como os portadores da ‘verdadeira doutrina’ capitalista e **empreendem reformas neste modo de produção em crise estrutural; reformas estas que configuram, conforme alegam, uma nova Era, a da globalização**”.

Outro fator importante a ressaltar, é que, tendo em vista a constituição desta “nova era”, propõe-se um modelo de Estado não mais interventor, mas gerencial. Com esta finalidade, no estágio atual do capitalismo, as reformas do Estado têm como tendência desmontar o Estado interventor tanto no que se refere às questões econômicas como nas questões que dizem respeito às políticas sociais. Assim, o Estado propiciaria a expansão do mercado e de sua lógica, dada a universalização

do capitalismo, introjetando, dessa maneira, a racionalidade mercantil na esfera pública. Isso evidencia que, na transição do fordismo para a nova fase histórica do capitalismo mundial, o Estado gestor “assume” o lugar do Estado de Bem-estar Social, carregando em si a racionalidade empresarial de corporações internacionais, garantindo a reprodução do capital.

O documento, “O Estado num Mundo em Transformação”, do Banco Mundial, afirma que os mercados não devem ser substituídos pelo Estado, mas complementados por este, pois “reconhece-se cada vez mais que um Estado efetivo – e não um estado mínimo – é essencial para o desenvolvimento econômico e social, *porém, como um parceiro e facilitador do que como diretor*” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 18, grifos nossos). Os Estados devem, portanto, complementar os mercados, e não substituí-los. Diante disso, no que diz respeito ao Estado “[...] é preciso, no contexto da crise estrutural do capital, reformá-lo, assim como a todas as práticas e instituições relacionadas a ele, incluindo suas formas de organização” (ZANARDINI, 2006, p. 69).

No documento base da reforma do Estado no Brasil, o chamado Plano Diretor (BRASIL, 1995), tem-se também a definição de que a crise do Estado resulta de uma crise fiscal, do esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado e da necessidade de superação da forma de administrá-lo, isto é, a superação da administração pública burocrática.

É no conjunto dessa argumentação que se justifica, portanto, a necessidade de remodelação do Estado e não de suprimi-lo, já que o Estado burguês é essencial para a manutenção do capitalismo (MÉSZÁROS, 2005).

O que se evidencia, por meio das justificativas e da própria implementação desse novo modelo de Estado, no qual se propõe a divisão do aparelho Estatal em quatro setores: “núcleo estratégico”, “atividades exclusivas”, “serviços não-exclusivos” e “produção de bens e serviços para o mercado” (BRASIL, 1995, p. 52-53), é a possibilidade de reduzir seu papel no que diz respeito à execução e prestação direta de serviços, acompanhando a tendência de facilitador e parceiro, como sugere o Banco Mundial.

Neste mesmo sentido, ou seja, na perspectiva de que é necessário reformar o Estado e as instituições que o compõem para atender as

demandas exigidas a partir das transformações pelas quais a sociedade vem passando no final do século XX, é proposta a reforma da Educação Básica, com o objetivo de formar um novo homem capaz de se adaptar à sociedade que se configura a partir dessas “mudanças”.

É possível, portanto, dizer que, assim como a reforma do Estado, a reforma da Educação está intimamente ligada à crise que o sistema capitalista enfrenta desde a década de 1970, com o esgotamento do modelo desenvolvimentista baseado no fordismo e no keynesianismo e, assim como no desenvolvimentismo, a educação assume importância como formadora de uma dada mentalidade.

O que se evidencia é que, com a superação do modelo *keynesiano* e, por consequência, a afirmação do neoliberalismo como paradigma dominante, são apresentadas mudanças tomadas como significativas para a Educação, exigindo-se novos arranjos institucionais. Nesse quadro, a educação ocupa lugar na agenda dos “homens de negócio”, mantendo o caráter ideológico que a acompanhou em outros momentos da história, contribuindo, desse modo, com a reprodução do capital.

É nesse contexto, de acordo com Leher (1998, p. 9), que “O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de *alívio* da pobreza como ideologia capaz de evitar a ‘explosão’ dos países e regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social [...]”, pois a possibilidade de se empregar seria disputada por aqueles que estivessem qualificados, ou seja, estariam não empregados, mas em condições de empregabilidade. Para Moraes (2003, p. 86), é nesse contexto que “[...] à educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade, tendo em vista mitigar a exclusão social”, ou seja, uma educação onde o professor seja capaz de “transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego”.

Para Shiroma; Moraes; Evangelista (2007, p. 92, grifos nossos),

Essa construção ideológica de que é preciso reformar, mudar, atualizar para acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade como um todo ‘revela uma concepção de progresso em que o tempo ‘bom’ está sempre no futuro. **Nessa perspectiva, a reforma é apresentada como equivalente ao progresso.** A ela atribui-se a qualidade de portadora da semente do aperfeiçoamento da realidade, das ações sociais e

dos seres humanos, passos imperativos para o aprimoramento da sociedade. Justificativas para um fundamentalismo pedagógico são elaboradas e, mescladas ao senso comum, emergem como inovadoras. De fato, opera-se uma bricolagem. Aos interesses do capitalismo vigente juntam-se princípios e ideários de outras épocas, porém, ressignificados. Essa estratégia abre passagem ao programa governamental e conquista adeptos.

Neste sentido, a Educação Básica adquire um *status* de centralidade. No entanto essa centralidade configura-se como uma política que demonstra o deslocamento do papel atribuído à educação no processo de reorganização do capital.

O principal documento que dá base à Reforma da Educação Básica no Brasil, assim como em outros países da América Latina é resultado da Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. Tal Conferência foi “organizada” pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Banco Mundial.

Este documento expressa a “centralidade na educação básica” que viria a dar a tônica das políticas educacionais implantadas na década de 1990 e demonstra também o esforço dos organizadores em fazer com que tais medidas não tivessem um tom de imposição, mas de consenso. Esse aspecto está evidenciado no próprio documento, no prefácio, nas palavras de Wadi D. Haddad, Secretário Executivo da Comissão Interinstitucional da referida Conferência, ao afirmar a existência de um consenso mundial sobre uma visão abrangente de educação básica, e a ratificação do compromisso para garantia das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (UNICEF, 1990).

Para Figueiredo (2005, p. 21) a “[...] centralidade da Educação Básica é reflexo das contradições que emergem entre capital e trabalho, mediante novas relações entre os interesses internacionais, nacionais e estaduais que se impõem para dar continuidade ao processo de reprodução, ampliação e concentração do capital em âmbito nacional e internacional”, contribuindo a educação, dessa forma, para a articulação e rearticulação dos interesses capitalistas.

Outro ponto relevante do documento que resultou da Conferência Mundial diz respeito ao papel redentor atribuído à educação, uma vez que esta é vista como responsável pelo desenvolvimento social, pela redução da pobreza e como uma arma poderosa contra a violência e a intolerância. A educação, no bojo da reforma, é valorizada como possibilidade de: “[...] 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” (UNICEF, 1990, p. 2).

Constata-se, portanto, que a centralidade atribuída à Educação Básica coaduna com o princípio liberal de igualdade, sendo que a única igualdade defendida tanto pelos liberais quanto pelos neoliberais diz respeito às condições iniciais, ou como nos aponta Fiori (1997, p. 202),

[...] o tema da igualdade social apareceu no discurso dos liberais, assim como dos neoliberais, apenas enquanto igualação de oportunidades ou condições iniciais igualizadas para todos. O liberalismo, no século XVIII, como no século XIX e neste final de século XX, sempre foi radicalmente contrário à busca de um maior grau de igualdade entre os indivíduos e grupos sociais, pela via de uma intervenção pública orientada pelo princípio da universalidade ou da igualação dos resultados.

Constatamos que o que se pretende, por meio dessas políticas, é justificar a necessidade que o Estado liberal tem de atenuar as lutas e conflitos que buscam a transformação social. Neste sentido, segundo Barbosa (2000, p. 33),

A ênfase na questão educacional, de forma sistemática, como meio de promover o ‘ajuste social’, surgiu com a necessidade de atualizar a ideologia liberal para a perpetuação do sistema capitalista, frente às exigências da classe trabalhadora em expansão. Quando dizemos que a ideia de ‘ajuste social’ encontra-se na própria raiz do pensamento liberal, entendemos que, nessa ‘teoria’, as mudanças são sempre externas ao homem, ao desenvolvimento tecnológico, concebido de forma autônoma. E não poderia ser de outro modo; reconhecer que os homens não precisariam adaptar-se, e sim assumir a condução do processo histórico, seria negar qualquer virtude do mercado em gerar eficiência, justiça e riqueza.

Por meio deste discurso de “ajuste social”, tanto a educação quanto a necessidade de reformá-la assumem um importante papel ideológico e estão intimamente ligadas às questões políticas e econômicas da sociedade, pois, de acordo com Figueiredo (2007, p. 59), “[...] a política educacional está consubstanciada numa dinâmica de reformas que visam, ao mesmo tempo, viabilizar a satisfação e dissimular os interesses econômicos, a necessidade de manutenção do mito liberal da escola”, servindo, portanto, como mecanismo de promoção do desenvolvimento econômico-social do país, justificando-se justamente no discurso de que a escola está defasada em relação ao processo produtivo. Assim, “longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a *inexorável* globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito” (LEHER, 1998, p. 9).

Cabe aqui reiterar a compreensão de que a Educação que se quer “para todos”, de acordo com o documento resultante da Conferência de Jomtien, é apenas a Educação Básica, ou seja, somente a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e não o amplo acesso a todos os níveis de ensino, pois seria a satisfação destas necessidades básicas por meio de um consenso mundial que possibilitaria a manutenção da ordem vigente, na medida em que, de acordo com a perspectiva expressa pela UNICEF (1990, p. 8), “Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração”, ou ainda:

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNICEF, 1990, p. 3).

É esse mesmo documento que vai indicar a necessidade de que este compromisso assumido em relação à educação básica seja confirmado e validado por meio de reformas educacionais: “A educação básica para

todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificadas por **reformas na política educacional** e pelo fortalecimento institucional” (UNICEF, 1990, p. 7, grifos nossos). De acordo com Shiroma; Moraes; Evangelista (2007, p. 49) “Inicialmente, a Carta de Jomtien não atribui a *educação básica* apenas à educação escolar, posto que, para a satisfação das NEBAS, deveriam concorrer outras instâncias educativas como a família, a comunidade e os meios de comunicação”.

Evidencia-se, portanto, que a educação não é um dever apenas do Estado, mas de toda a sociedade – família, empresas privadas, organizações não-governamentais e instituições. Estes formariam um grande consenso em prol da educação, no que diz respeito à mobilização de recursos, pois de acordo com o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem “Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento” (UNICEF, 1990, p. 4).

Para Neves (2010, p. 19), é nesse contexto que o capitalismo de caráter neoliberal tanto no mundo como no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, “segue um programa político específico – o programa da Terceira Via –, difundido a partir de uma nova pedagogia da hegemonia: uma educação para o consenso em torno de ideias, ideais e práticas adequadas aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”.

Desse modo, essa nova pedagogia da hegemonia expressa, por meio de processos educativos, a reprodução do capitalismo e, conseqüentemente, a dominação de classe, justificando-se ao menos em parte pela fundamentação teórica que, conforme explicita Neves (2010, p. 24), “legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho do Estado não pode estar presente em todo o espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se tornem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social”.

Isso, de acordo com Martins (2008, p. 2) permite o “[...] surgimento de uma direita para o social, ou seja, um amplo agrupamento de empresários que passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas ‘questões sociais’”.

Esse movimento, que no Brasil recebe o nome TODOS PELA EDUCAÇÃO, teria como missão “Contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade até 2022” e defende que um novo projeto de país, mais justo e mais desenvolvido deve ter como base uma educação de qualidade, pois é por meio desta que o país se tornaria competitivo e ofereceria oportunidades iguais aos seus cidadãos, promovendo, dessa forma, desenvolvimento com justiça e equidade (MARTINS, 2008, p. 7), o que se constitui como uma:

[...] articulada estratégia de hegemonia no campo educacional, abrangendo, pelo menos, duas linhas centrais: (1º) orientar uma percepção social de que a sociedade civil se transformou numa instância harmoniosa em que os antagonismos não fazem mais sentido, transformando-se numa instância em que a ‘coesão cívica’, ‘nova cidadania’ e a ‘colaboração’ devem predominar acima de qualquer coisa; (2º) legitimar uma determinada leitura da realidade educacional e também uma determinada perspectiva para a Educação Básica (MARTINS, 2008, p. 7).

Nessa crescente mercantilização da educação Shiroma; Moraes; Evangelista (2007, p. 99) apontam que “[...] a marginalização é dissimulada, um verdadeiro ‘apartheid educacional’, na arguta expressão de Roberto Leher – *apartheid* que, operando uma seleção ‘nada natural’, define quem pode ou não cruzar o portal do *shopping* educacional”.

A partir do que preconiza o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem é que serão elaborados os planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. De acordo com esse documento, “objetivos intermediários podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação [...]. Cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas a seguir” (UNICEF, 1990, p. 2).

É justamente a conformação com esta realidade de desigualdade social que é buscada por meio dos documentos que norteiam a Reforma da Educação no Brasil. Isso pode ser verificado também em outro documento relevante, organizado por Jacques Delors e intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, onde é ressaltado o papel da educação, não no sentido da transformação social, mas da adaptação “É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes

primeiros conhecimentos, e **de se adaptar a um mundo em mudança**” (DELORS, 2003, p. 89, grifos nossos).

No relatório de Delors (2003), reitera-se também a relevância de uma educação que corrobore para a manutenção da ordem vigente. Neste documento ressalta-se, ou melhor, atribui-se maior ênfase ao aprender a aprender do que à apropriação de conhecimentos, na medida em que apresenta quatro aprendizagens fundamentais que deveriam ser perseguidas ao longo de toda a vida. Esses pilares são descritos da seguinte forma por Delors (2003, p. 101-102, grifos do autor):

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Podemos dizer que, em termos ideológicos expressos nestas “aprendizagens”, a educação é vista como ferramenta essencial para

melhorar o quadro “irreversível” e “definitivo” da globalização, coadunando com os princípios da pós-modernidade, por meio de uma prática fundamentada na solidariedade, na compreensão e no respeito à diversidade, e que possibilite a “inclusão” de diferentes indivíduos e países, garantindo, deste modo, uma convivência harmoniosa, pacífica.

Para Shiroma; Moraes; Evangelista (2007, p. 59) o “*Relatório Delors* articula recomendações práticas a um forte viés moralista”, objetivando com isso “uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade”, atuando no sentido da manutenção do modo de produção capitalista.

Na prática, segundo Barbosa (2000, p. 1), a partir deste conjunto de orientações, a educação deveria formar sujeitos que pudessem se inserir na nova realidade econômica, valorizando atitudes democráticas no que diz respeito ao pluralismo, tolerância, solidariedade na busca de soluções pacíficas perante os conflitos e diferenças existentes entre os povos, grupos sociais ou indivíduos, sendo, portanto, necessário que “[...] as necessidades básicas de aprendizagem fossem satisfeitas” (BARBOSA, 2000, p. 1-2).

Ainda segundo Barbosa (2000, p. 19), “a ênfase na questão da educação como meio de promover o ‘ajuste social’, ou seja, o consenso, a estabilidade, atinge o seu clímax no final do século XX, demonstrando o seu conteúdo fortemente ideológico em tempos de reinado neoliberal”. A educação, nesta perspectiva, teria o papel de ajuste social, ou seja, de adaptação a uma realidade, realizando, portanto, a função de integração e coesão para a manutenção da ordem vigente, corroborando, portanto, com a ideologia liberal.

De acordo com Zanardini (2007), essa relação demonstra o “caráter político e ideológico de adequação à lógica do capital”, expressa por exemplo, na seguinte afirmação de Guiomar Namó de Mello (2002, p. 36):

Espera-se da escola, portanto, que contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses. [...] Aquisição de conhecimentos, compreensão de ideias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para

que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada.

Esse tipo de discurso revela o papel atribuído à educação, a qual seria capaz de desenvolver a capacidade de resolver conflitos e, ao mesmo tempo, adequando-se de maneira flexível às mudanças que ocorrem na sociedade, contribuindo desta forma para a reprodução do capital.

### *Considerações finais*

Para aprofundarmos a análise do processo de reforma do Estado e das instituições que estão a ele relacionadas, é necessário termos clareza de que a função do Estado, embora sob configurações diferentes, preserva a dominação de uma classe sobre outra, favorecendo a produção das condições necessárias para a expansão e acumulação do capital. Neste sentido, reformar o Estado sob o capital significa assegurar a produção e reprodução dos interesses do mercado e, deste modo, do liberalismo.

Evidencia-se, portanto, diante do que foi exposto, que é sugerido que a educação escolar, como componente da ação do Estado, assuma um importante papel ideológico para a manutenção do *status quo* do modo de produção capitalista, sendo que a mesma é vista como fundamental para a naturalização das desigualdades, contribuindo desta forma para a “política de alívio da pobreza”, pensada e imposta pelos organismos internacionais com o consentimento das autoridades nacionais, por meio de um “consenso”.

Esse consenso, pelo que pudemos apreender, ao valorizar a educação básica em sua possibilidade de contribuir com a formação de um “novo homem” tolerante, flexível e solidário, tem indicado para a necessidade de um redimensionamento no campo do conhecimento transmitido pela escola.

Podemos dizer, com base nos autores estudados, que é nesse contexto que “surgem” as chamadas, pedagogias “novidadeiras”, ecléticas ou também chamadas de pedagogias do “aprender a aprender” que segundo Duarte (2007, p. 217) “[...] têm produzido o esvaziamento da escola, a descaracterização total do papel da educação escolar na formação das novas gerações”.

Em síntese, entendemos ser extremamente importante o debate sobre a relação existente entre o Estado e as políticas educacionais implementadas, haja vista que, para a suposição de uma educação para além dos interesses ideológicos do capital, necessitamos compreender como se dá essa indissociabilidade dos mesmos, bem como buscar elementos que permitam entender que, na sociedade atual, a educação escolar é um dos principais instrumentos ideológicos utilizados pelo capitalismo para justificar e manter a exploração por meio da constante reprodução do capital.

Nessa direção, a transformação radical na sociedade passa inexoravelmente pela luta no sentido da superação do atual modo de produção. Para tanto não podemos atribuir à educação o papel de redentora da sociedade, mas também não podemos negar o papel coadjuvante que esta pode vir a desempenhar, pois:

A construção de uma pedagogia marxista deve ser vista como parte de um processo de luta pela superação radical do capitalismo. Não é possível superar plenamente os problemas e as limitações da educação oferecida pela sociedade capitalista, sem a superação dessa sociedade. Da mesma forma, não é possível superar, do ponto de vista teórico, de forma plena, as pedagogias de cunho liberal burguês, sem a superação da realidade social contraditória da qual nasceram essas pedagogias (DUARTE, 2008, p. 205).

Isso significa que a educação, mesmo sendo determinada pela sociedade na qual está inserida, pode também interferir nesta sociedade no sentido da sua superação, evidenciando, portanto, o papel político da educação pública como instrumento na construção de uma nova sociedade.

## **Referências**

- BANCO MUNDIAL. *O Estado num mundo em transformação*. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997. Washington, D. C., EUA: BM, 1997.
- BARBOSA, R. C. R. *Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília/DF, Novembro, 1995.

DEITOS, R. A. Estado, Organismos Internacionais e Políticas sociais no Brasil. In: CHAVES, M., SETOGUTI, R. I e VOLSI, M. E. F. *A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas*. Maringá: EDUEM, 2001.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo: v. 55).

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval (Orgs). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de José Silveira Paes. Apresentação Antonio Roberto Bertelli. São Paulo: Global, 1984.

FIGUEIREDO, I. M. Z. *A construção da "centralidade da educação básica" e a política educacional paranaense*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.

FIGUEIREDO, I. M. Z. A reforma do Estado e da educação no Brasil. In: XAVIER, Maria Elizabete S. P. (Org.). *Questões de educação escolar: história, políticas e práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

FIORI, J. L. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HOTZ, K. G. *Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009)*. Cascavel, 2010. (Dissertação de Mestrado).

LEHER, R. *Da ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o "alívio" da pobreza*. São Paulo: USP, 1998. (Tese de Doutorado).

LÊNIN, V. I. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na Revolução*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1978.

MARTINS, M. F. *Conhecimento e Disputa pela Hegemonia: Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia*

em Gramsci. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. (Orgs). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

MELLO, G. N. de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. Colaboração Madza Julita Nogueira. São Paulo, Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, L. M. W. *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

UNICEF. Fundo de Nações Unidas para a Infância. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: *Conferência Mundial sobre Educação para todos*. Jomtien, Tailândia, 1990. Nova Iorque, 1990.

ZANARDINI, I. M. S. *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira*. Campinas, SP: [s.n.], 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, 245-270, jan./jun. 2007.

---

#### *Sobre os autores*

**Amilton Benedito Peletti**, Mestre em Educação pela UNIOESTE e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social - GEPPES, é professor da rede pública municipal de ensino de Cascavel.

**Isaura Monica Zanardini**, Doutora em Educação pela UNICAMP, é docente do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da UNIOESTE. Coordenadora do Curso de Formação Pedagógica - PARFOR - UNIOESTE.

*Enviado em 03 de abril de 2013  
Aceito em 30 de maio de 2013*