

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GETÚLIO RAIMUNDO DE LIMA

**RECEITUÁRIO DE METAS EDUCACIONAIS EM PROL DAS DEMANDAS
HODIERNAS DO CAPITAL E DO TRABALHO HETERONÔMICO**

**Campo Grande – MS
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

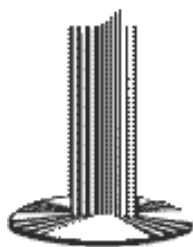
Lima, Getúlio Raimundo de

Receituário de metas educacionais em prol das demandas hodiernas do capital e do trabalho heteronômico.

Orientadora: Profa. Dr.^a Margarita Victória Rodrigues (UFMS).

Tese (doutorado) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. CCHS/Campo Grande – MS.

1. Educação. 2. Organismos Internacionais. 3. Desenvolvimento. 4. América Latina. 5. Trabalho. 6. Capital.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GETÚLIO RAIMUNDO DE LIMA

**RECEITUÁRIO DE METAS EDUCACIONAIS EM PROL DAS DEMANDAS
HODIERNAS DO CAPITAL E DO TRABALHO HETERONÔMICO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para o processo de qualificação do título de Doutor em Educação. Linha: História, Políticas e Educação.

**Orientadora: Profa. Dr.^a Margarita
Victoria Rodríguez (UFMS)**

Campo Grande – MS
2015

Getúlio Raimundo de Lima


**RECEITUÁRIO DE METAS EDUCACIONAIS EM PROL DAS DEMANDAS
HODIERNAS DO CAPITAL E DO TRABALHO HETERONÔMICO**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Doutor

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez



Profa. Dra. Maria Dineia Espindola Fernandes



Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel



Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito



Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida



Profa. Dra. Maria Abadja da Silva

Campo Grande - MS, 16 de abril de 2015

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Jaime, Joel – que nasceu durante o período de pesquisa dessa tese - e Maysa. À minha esposa Adriele pelo apoio e a presença. Ao amigo José Almi Pereira Moura, por colaborar com essa empreitada. Aos professores que passaram por minha vida e colaboraram com meu crescimento intelectual, principalmente a professora Margarita Victoria Rodríguez, por confiar e acreditar no meu desenvolvimento teórico. E, também, aos trabalhadores brasileiros que de alguma maneira contribuíram para minha graduação e pós-graduação em universidade pública.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.^a Margarita Victória Rodrigues, mulher pesquisadora e lutadora do “Continente do Labor”, por acreditar no meu potencial de pesquisador e compartilhar seu conhecimento para o desenvolvimento desta tese. À senhora todo o meu respeito e admiração pela séria e consistente orientação a mim conferida.

Às professoras, Dr.^a Maria Dilnéia Espindola Fernandes, Dr.^a Silvia Brito, Dra. Maria Abádia da Silva, Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida, membros dessa banca, pela disponibilidade e primorosa contribuição para a concretização dessa pesquisa.

À Jorge Luis D’Ávila, amigo e companheiro.

À Caio Cordeiro por nossas reuniões de conversas.

Ao companheiro Robson Luiz de Souza por sua solidariedade.

À todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta Tese.

Eu quase nada sei. Mas desconfio de muita coisa.

João Guimarães Rosa (1908-1967) – Grande Sertão: Veredas.

Em última análise, também os processos de desenvolvimento são lutas de dominação.

Max Weber (1864-1920).

Toda auto-alienação do homem de si mesmo e da natureza está manifesta na relação que ele estabelece entre outros homens e ele mesmo e a natureza [...] A visão da natureza que se desenvolveu sob o regime da propriedade privada e do dinheiro [...] Abram os olhos! O que é a maldita poção da qual emana toda a usura, roubo e assalto senão o pressuposto dos nossos senhores e príncipes de que todas as criaturas são propriedade sua?

FOSTER, John Bellamy. A ecologia de Marx.

[...] diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação [...].

(SADER, 2005, p.17).

A ciência, como produto intelectual geral do desenvolvimento social, apresenta-se assim como diretamente incorporada ao capital (a aplicação da ciência no processo material de produção, como ciência separada do saber e da destreza dos operários considerados individualmente), – na medida em que usufrui o capital que se defronta com o trabalho, na medida em que opera como força produtiva do capital que se defronta com o trabalho, apresenta-se como desenvolvimento do capital [...].

(MARX, 1985, p. 126).

RESUMO

O presente estudo está inserido na Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação, mestrado e doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e tem como objeto a teoria do desenvolvimento, a qual capitaneia as teorias do capital humano, empregabilidade e competências, circunstanciadas para o contexto da América Latina, e as indicações produzidas por organismos internacionais atuantes na região. De modo específico, analisamos o papel da educação na perspectiva das “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários” da OEI e o Programa Interamericano de Educação da OEA. O objetivo geral é investigar as propostas dos organismos internacionais para políticas de metas educacionais na América Latina e como elas respondem às demandas do capitalismo emergente, considerando a formação para o trabalho. Como objetivos específicos, compreender os pressupostos teóricos da política de metas dos organismos internacionais para a América Latina, bem como inquirir sobre os fundamentos teóricos-políticos que embasam a tríade ideológica das teorias da competência, capital humano e desenvolvimento; inquirir sobre o “modo limitado de atividade material” alienante imposta pela “relação de auto-sustentação recíproca” entre trabalho, capital e Estado, tal como proposto pelos organismos educacionais em estudo. A metodologia consiste no levantamento bibliográfico de documentos oficiais dos organismos, em sites e publicações diversas. O método do estudo é o materialismo histórico dialético. Os resultados da pesquisa evidenciam que os receituários de metas educacionais destes organismos são inerentes ao discurso do desenvolvimento pensado para a América Latina; a educação é inseparável das condições materiais históricas e da prática de seus executores. A educação é um elemento orgânico e necessário ao processo de produção, expansão do grande capital e um problema da política social que encontra sua resposta na política industrial. A investigação aponta que a educação proposta por esses organismos é funcionalista e um instrumento econômico e político das relações orgânicas assimétricas de classe, ordenada pela produção coletiva das condições materiais de existência e apropriação privada da riqueza social, em cujo contexto é valorada como fonte de lucros por uma classe e por outra como meio de obtenção ou ampliação de salários. Motivações e interesses pela educação estão vinculados a essas forças externas aos espaços educativos. Todo sistema de educação é reflexo das condições reais e históricas de cada país. Ele não é diferente das formas como são tratadas as classes sociais no interior de cada nação. A pesquisa argumenta que as propostas educacionais, intrínsecas ao sistema de produção capitalista que atua sobre os sistemas educacionais, dentro da relação estrutura-superestrutura e de processos contraditórios, são formas e métodos que almejam reforçar a condição heteronômica da classe trabalhadora, a intensificação do trabalho mediante o emprego de novas técnicas e tecnologias para o incremento da produtividade.

Palavras-chave: Educação, Organismos Internacionais – Desenvolvimento – América Latina – Trabalho – Capital.

ABSTRACT

This study was part of the Research Field: History, Policy and Education of the Graduate Program MA and PhD in Education, Federal University of Mato Grosso do Sul-UFMS, and has as its object the development theory, which the captains theories of human capital, employability and skills, detailed to the context of Latin America and the information produced by international organizations operating in the region. Specifically we analyze the role of education in view of the "Educational Goals 2021: the education we want for the generation of the Bicentennial" OEI and the Inter-American Program of the OAS Education. The overall objective is to investigate the proposals of the international organizations of educational goals policies for Latin America and how they respond to the demands of emerging capitalism, considering the training for the job. Specific objectives were to understand the theoretical principles of international bodies targets policy for Latin America, as well as ask about the theoretical and political foundations that support the ideological triad of theories of competence, and human capital development; inquire about the "limited mode of material activity" alienating imposed by "mutual self-sustaining relationship" between labor, capital and state, as proposed by the educational establishment in the study. The methodology consists of the literature of official documents of the bodies, on websites and publications. . The study method is the dialectical historical materialism. The survey results show that the prescriptions of educational goals of these organizations is inherent in the development discourse thought to Latin America; education is inseparable from the historical material conditions and practice of its performers. Education is an organic element and necessary to the production process, expansion of big business and an issue of social policy which finds its answer in the industrial policy. Research indicates that education proposed by these organisms is functionalist and an economic and political tool of the class of asymmetric organic relations, ordered by collective production of the material conditions of existence and private appropriation of social wealth, in which context is valued as a source of profits by class and by another as a means of obtaining or extension of wages. Motivations and interests in education are linked to these external forces to educational spaces. Every education system is a reflection of the actual and historical conditions of each country. He is no different from the ways in which social classes are treated within each nation. The research argues that educational, intrinsic proposals to the capitalist production system that acts on education systems, within the structure-superstructure relationship and contradictory processes are ways and methods that aims to strengthen the heteronomous condition of the working class, the intensification of work through the use of new techniques and technologies to increase the productivity.

Key Words: Education, International Organizations - Development - Latin America - Work - Capital.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - América Latina entre os anos 1990 e limiar do século XXI	35
1.1 Os imperativos do desenvolvimento do capitalismo	37
1.2 Desenvolvimento como desdobramento e horizonte do capital	42
1.3 Reformas educacionais na América Latina	46
1.4 Divisão triangular de autoridades hegemônicas escudada pela coerção	58
CAPÍTULO II - Organizações Internacionais e Estruturas de Cooperação Estatal e Projetos Hegemônicos do Capitalismo	65
2.1 Organizações internacionais: construtoras de políticas de consensos	65
2.2 Banco Mundial: sujeito político e financeiro da infraestrutura do poder do capital	73
2.3 “Boas políticas” e “boas instituições” como promotoras de desenvolvimento	79
2.4 História e perfil da Organização dos Estados Ibero-americanos para educação, ciência e cultura – OEI	82
2.5 Metas 2021: a educação que queremos para o bicentenário	84
2.6 OEA: história, desenvolvimento integral, mercado e educação	89
2.7 Programa Interamericano de Educação	91
CAPÍTULO III - Os Organismos Internacionais como Agentes Políticos do Processo de Transferência de Riqueza do Trabalho para o Capital: Desenvolvimento e Educação	96
3.1 Os desafios do século XXI para o desenvolvimento e a educação	96
3.2 OEA e OEI: Disputas de espaços de influência política, econômica e ideológica na sociedade Latino-Americana	109
3.3 Cooperação em busca de cooptação: dissimulação com desenvolvimento e educação	112

3.4 Educação e Região configuradas pelo Capital	115
3.5 Estado: ações que revertem lucro, capital e tecnologias para a classe hegemônica	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Reversão da distribuição de renda	48
Quadro 02 - Brasil: uma década de reformas	51
Quadro 03 - Reformas educacionais na América Latina- 1990 – 2009	54
Quadro 04 - Eixos políticos e estratégias	55
Quadro 05 - A desigualdade na América Latina-1998	62
Quadro 06 - Organismos vinculados a ONU	69
Quadro 07 - As instituições que compõem o Banco Mundial	78
Quadro 08 - Metas 2021 da OEI.	88
Quadro 09 - Os caminhos da circulação do capital	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 -	Evolução da pobreza na América Latina, 1980-2014	60
Gráfico 02 -	Percentual de pessoas com menos de ½ salário mínimo de renda domiciliar per capita por idade	61
Gráfico 03 -	Média anual de crescimento econômico, 1995–2012	101
Gráfico 04 -	Taxas de desemprego total no Mundo e nas economias desenvolvidas	102
Gráfico 05 -	Comparação internacional de níveis salariais por hora trabalhada no setor de manufatura	103

LISTA DE TABELA

Tabela 01 - Periodização da implementação das reformas neoliberais na América Latina.

67

LISTA DE SIGLAS

- AID** – Agência Internacional de Desenvolvimento
- ALALC** - Associação Latino-Americana de Livre Comércio
- AMGI** – Agência Multilateral de Garantias de Investimento
- BEI** – Banco Europeu de Investimento
- BLADEX** - Banco Latino-Americano para Exportações
- BI** – Banco Europeu de Investimento
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- CARICOM** - Comunidade e Mercado Comum do Caribe
- CEE** - Comissão Econômica Europeia
- CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CICDI** – Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos
- CIDI** – Conselho InterAmericano para o Desenvolvimento Integral
- CIE** – Conferências Ibero Americanas Sobre Educação
- CSN** - Comunidad Sudamericana de Naciones/ Comunidade Sul-americana de Nações
- DAI** - Divisão de Atos Internacionais
- DPR** - Departamento de Promoção Comercial
- EC** – Comissão Europeia
- EPT** – Programa Educação para Todos
- EU** – União Europeia
- FAO** - Food and Agriculture Organization of the United Nations / Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
- FENCIDI** – Fundo Especial Multi Lateral do CIDI
- FONPLATA** - Fundo Financeiro para o Desenvolvimento da Bacia do Prata
- FCO** - Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- GATT** – Acordo Geral de Tarifas e Comércio
- GTCC** - Grupo de Trabajo Conjunto de Cumbres
- IDA** – Associação Internacional para o Desenvolvimento
- IFIs** - Instituições Financeiras Internacionais
- MCCA** - Mercado Comum Centro-Americano
- MERCOSUL** - Mercado Comum do Sul
- NAFTA** - North America Free Trade Agreement/ Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
- OEA** – Organização dos Estados Americanos

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

OEI – Organização de Estados Ibero-americanos / Organización de Estados Iberoamericanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC - Organização Mundial de Comércio

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PAHE – Plano de Ação Hemisférico Sobre Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNB - Produto Nacional Bruto

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPE – Projeto Principal de Educação

PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

SBDC – Centro de Desenvolvimento de Pequenas Empresas dos EUA

SBNA – Rede de Pequenas Empresas das Américas

SELA – Sistema Econômico Latino-Americano e do Caribe

SER - Secretaria de Relaciones Exteriores

SGIE - Subsecretaria-Geral de Assuntos de Integração, Econômicos e de Comércio Exterior

SRE – Secretaria de Relaciones Exteriores do México

TCH – Teoria do Capital Humano

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência Internacional de Desenvolvimento dos EUA

WEI – Indicadores Mundiais de Educação

INTRODUÇÃO

Os organismos internacionais em foco são forças políticas de representação internacional e com poder de influência econômica, política, técnica, ideológica e de mobilização. Tais organismos estão a serviço da ordem econômica capitalista e objetivam facilitar a integração dos países tidos como “atrasados” na divisão internacional de trabalho. Para tal escopo, uma das formas encontradas é a elevação educacional da população da América Latina, tentando estabelecer um consenso - entorno da educação - de sujeitos potenciais, como Estado, empresas privadas e parcelas da sociedade civil, agentes do processo econômico e político.

Analisamos o papel da educação na perspectiva das “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários” da OEI, o Programa Interamericano de Educação da OEA, a partir dos anos 1990.

Esse conjunto de políticas de metas educacionais, que passa pela educação escolarizada, busca implementar um novo modelo de educação para crianças, jovens e adultos, adequando-o ao currículo da escola pública do meio rural e urbano, professores e alunos, para que se desenvolvam como capital humano, com habilidades, competências, valores e consciência política democrática, com a promessa de abrir um futuro de maiores oportunidades, superação da pobreza e desenvolvimento para a América Latina.

No processo atual de divisão internacional do trabalho, no contexto do modelo emergente de desenvolvimento capitalista na América Latina e em particular do Brasil, se exige um processo de reorganização das relações sociais de produção; e para tal modelo, o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a força de trabalho são instrumentos essenciais para atender os pressupostos hodiernos das forças produtivas do modo de produção capitalista.

A escolarização se apresenta como instrumento do aumento de competitividade e produtividade da economia e facilitador da inserção competitiva na nova divisão internacional do trabalho em escalas mundial, regional, nacional e local.

As propostas teorizadas em discursos e as projeções de políticas educacionais dos organismos internacionais consideram como sujeitos protagonistas desse processo o Estado, como artífice da reforma política educacional, por meio de uma série de instrumentos gerenciais, jurídicos, financeiros e técnicos; a empresa privada, que define

as características e as exigências para que os trabalhadores possam ser empregáveis, com uma formação polivalente e competitividade. Além destes dois sujeitos, também são convocadas instituições da sociedade civil para auxiliar neste processo.

Historicamente na América Latina, a educação sempre foi negada aos trabalhadores, às mulheres, aos negros e aos indígenas, mas como compreender a abertura da educação para todos na sociedade neoliberal?

As teorias do desenvolvimento, do capital humano, bem como da superação da pobreza por meio da educação, estiveram, no caso da América Latina, voltadas para justificar a estrutura de classes e combater projetos alternativos ao capitalismo. Essas teorias são convertidas em métodos que pretendem responder aos antagonismos estruturais do capital.

O crescimento da América Latina esteve historicamente ligado ao crescimento dos países centrais, mantendo sua dependência comercial, financeira e tecnológica. A regra geral imposta é aquela que se deve jogar o jogo de acordo com as regras mundiais e os princípios definidos pelos organismos internacionais, que assumem a função de intermediação no plano ideológico, político e econômico. Esse jogo se constitui de processos de concorrências, em que os países atuam como parceiros-adversários, sendo que essas relações são definidas pela teoria da competitividade, na qual quem aumenta seu poder de crescimento e ganhos é considerado como competente.

A importância do estudo dos organismos internacionais se encontra no fato que são organizações com poder de institucionalizar seus discursos e teorias, com capacidade de criar consensos a partir de seus planejamentos, diagnósticos da realidade e de sua maneira de categorizá-la, a partir dos quais se elaboram e desenvolvem políticas sociais, educacionais e agendas de governos.

A relevância política desse tipo de estudo reside na questão da disputa teórica em relação às quais são os elementos essenciais determinantes destes problemas e quais seriam suas soluções fundamentais, bem como os sujeitos protagonistas destas soluções.

Os problemas educacionais e as soluções construídas por esses organismos internacionais nos fornecem os elementos dos paradigmas adotados para os fenômenos em questão, as concepções subjacentes e as práticas políticas em resposta aos problemas.

Que papel é destinado à educação por esses organismos? Quais são as teorias que dão suporte às questões educacionais? Quem tem o poder sobre as estruturas educacionais? Qual é o conteúdo ideológico desta educação para América Latina?

As idéias engendradas estão carregadas de valores de uma determinada forma de sociedade, de suas instituições, de uma conjuntura e de uma visão política do ser humano e das relações entre estes e a natureza.

Para Calixto (2009), o modo de ler o funcionamento da realidade impede, muitas vezes, o conhecimento real dos fatos que se escondem na aparência, na imagem explícita que parece dispensar a necessidade de conhecer as ações que a produzem.

Ora, partindo das orientações de Lênin, não podemos simplesmente ficar circunscrito ao estudo da “produção” e sua circulação, mas é preciso, também, estudar as relações sociais que existem entre os homens na produção, a estrutura social da produção, o lugar que cada classe ocupa na produção e, por consequência, a parte do consumo que cabe a cada classe dentro de uma determinada região (LÊNIN, 1985, p. 29).

Nossa hipótese é que as metas da OEI e as propostas educacionais da OEA são tarefas paliativas e reforçadoras das relações orgânicas assimétricas de classe e entre os países, bem como, tentativas de amenizar os efeitos das contradições historicamente produzidas pelo sistema do capital na América Latina.

O processo de desenvolvimento das sociedades humanas implica um armazenamento contínuo de um arsenal de coisas produzidas pelos seres humanos, como instrumentos de trabalho e conhecimentos. “Para que a produção seja um processo contínuo, se torna necessário que o ato de produzir gere simultaneamente os bens de consumo e os que garantam a continuidade” (MOREIRA, 2007, p. 67).

As propostas destes organismos recomendam a busca por novas metodologias de financiamento para a educação, por meio da mobilização e formação de parcerias, entre outras, com o setor privado, fundações, universidades, instituições de pesquisa, organizações das comunidades e voluntários qualificados. Bem como, segundo a versão em português da OEI, acolher

[...] os consensos nacionais e internacionais sobre o papel que a educação pode desempenhar para reduzir a pobreza e a desigualdade e para avançar na construção de sociedades mais justas e cultas, interpelam todas as pessoas e organizações de boa vontade para enfrentar com decisão e entre todos os desafios da próxima década. A melhoria da educação de todos os cidadãos não só contribui de forma decisiva para o desenvolvimento econômico e social dos países, mas também é uma garantia para o fortalecimento das instituições democráticas, para a liberdade das pessoas e para o exercício de uma cidadania responsável e crítica (OEI, 2011, p. 74).

O estudo tem como base empírica os documentos “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários” da OEI; o Programa Interamericano de Educação da OEA, UNESCO, UNICEF e o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – PREAL; revistas técnicas especializadas, visitas a páginas específicas de sites educacionais, bem como, consultas a referências bibliográficas nacionais e internacionais atualizadas sobre o tema. Também foram consultados textos, documentos do Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, março de 1990 e algumas leis do Brasil e países da América Latina.

As categorias que orientam a pesquisa são oriundas do pensamento marxiano e da teoria marxista, que explicam a unidade dos condicionantes da relação de produção material - aspecto ontológico - com a formação dos sujeitos sociais – aspecto epistemológico - o que garante metodologicamente a apreensão da totalidade, da contradição e da mediação.

Para Saviani (2011, p.130-140), a educação é "o ato de produzir, ativa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". O conhecimento do sujeito social não pode estar divorciado de seu substrato ontológico. Os pressupostos, os princípios, os elementos intrínsecos à educação escolar e sua prática social se expressa pelo constructo modo de produção,

[...]. O conceito de modo de produção, tal como formulado e desenvolvido por Marx, não está circunscrito, como se tende a interpretar, à economia. É, antes, um conceito ontológico, pois diz respeito ao modo como é produzido o próprio ser dos homens. [...]. Assim, o princípio fundamental inerente ao conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Em consequência, o modo de Produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca até as formas da consciência. Portanto, a forma de manifestação da educação também irá variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção. [...]. Do modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação (SAVIANI, 2011, p.130-140).

A categoria geral do trabalho é o fundamento da sociedade e condição necessária para a reprodução humana. É por meio do trabalho, segundo Marx (1988) que o homem "age sobre o mundo externo e o transforma". Ao atuar na transformação do mundo, "o homem ao mesmo tempo muda sua própria natureza" (teleologia, causalidade, exteriorização, objetivação).

No bojo do trabalho, inspirado nos estudos epistemológicos de Masson (2013), destacamos também as categorias de relações sociais de produção (antagonismos entre capital e trabalho) e as formas de alienação presentes na sociedade capitalista (reificação, estranhamento, mercadoria); a ideologia como uma forma de consciência social que traduz a luta de classes e traz implicações práticas em toda a sociedade, bem como, o Estado moderno e suas transformações históricas como sistema de comando político do capital.

Dentro dos marcos das propostas educacionais estampadas nos textos da OEA e da OEI, as questões motivadoras foram: por que é imputada à educação e à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento e superação da pobreza na América Latina? Algumas questões provocadoras nos motivaram: para o mercado quem pode ser "capital humano"? As políticas de metas educacionais são instrumentos de desenvolvimento econômico e social da região para quem? É possível desenvolver "sociedades democráticas e igualitárias" a partir dessas propostas de políticas de metas educacionais, até 2021 na América Latina? Qual é o conteúdo ideológico da teoria das competências e do capital humano?

O trabalhador deve proceder em relação à educação, em especial à questão da formação permanente, da mesma forma que o capitalista em relação ao capital, "produzir capital mediante capital" (Marx, 1984, p. 165). Mas produzir educação mediante educação supõe que o trabalhador deve subtrair uma parcela do seu salário para sua formação. Quanto ao capitalista esse processo deriva "de trabalho alheio não pago", e esse fato acontece

Desde a origem, [o capital] não contém nenhum átomo de valor que não derive de trabalho alheio não pago." É sempre "mais-valia capitalizada". (...) "Em todos os casos, a classe trabalhadora criou com o seu mais-trabalho deste ano o capital que no próximo ano ocupará trabalho adicional. Isso é o que denomina produzir capital mediante capital (MARX, 1984, p.165).

Partimos do pressuposto de que as metas são medidas a serem tomadas para se ajustar aos propósitos do capital em cada unidade geopolítica e econômica da América Latina e Caribe. Neste âmbito, a escola e a educação deverão ser refuncionalizadas para atender às novas formas de qualificação requeridas pelo processo de expansão e intensificação produtiva, inovação comercial, tecnológica e organizacional do capital, no contexto do capitalismo emergente da América Latina, em particular do Brasil.

O conjunto de metas para a educação, como proposta de política educacional transnacional para um novo desenvolvimento, atende às necessidades ideológicas do capital, em sua particularidade latino-americana, e instiga o individualismo e o subjetivismo pregados por meio de reformas na educação com base em parâmetros de competitividade, geração de oportunidade com equidade, avanço do mercado tecnológico. No novo paradigma produtivo, a teoria do capital humano (TCH) e da empregabilidade trata o desemprego como inadaptação do indivíduo às transformações tecnológicas e não como consequência das contradições produzidas pelo modo de produção capitalista, em sua totalidade. E fomenta, em todos os níveis, o processo da mercantilização da educação pública.

Com base nestes pressupostos, entendemos que os princípios teóricos das metas para a educação estão impregnados do projeto neoliberal que busca qualificar para o trabalho, mediante as exigências do novo modelo de desenvolvimento da economia globalizada, com ênfase na Educação Básica com o trabalho simples, bem como, para o ensino profissionalizante com o preparo da força de trabalho, a requalificação do trabalho, a investigação e o desenvolvimento científico exigidos pela conjuntura econômica atual. Para isso se requer “[...] uma intervenção decidida do estado, das universidades e academias, e da iniciativa privada em cada país e região para resistir aos efeitos da globalização e aproveitar, ao mesmo tempo, certas vantagens comparativas” (OEI, 2011, p. 73).

Para entender os pressupostos teóricos da política de metas tomamos por base a centralidade do trabalho na constituição da vida social, com o objetivo de desvendar as relações históricas entre trabalho-educação no quadro das peculiaridades concretas do capitalismo contemporâneo, em sua versão nacional e latino-americana, enquanto atreladas à lógica do mercado e ao desenvolvimento do Capital, guiadas pelas determinações dos organismos internacionais. Daí a importância de saber quem define o sentido da educação em uma sociedade de classes, em um contexto em que

A expansão da globalização pode produzir homogeneidade que impeça maior reflexão sobre o que projetamos para o futuro. Por isso, é sempre interessante perguntar o que há por trás das aparências das coisas, não se deixar enganar por imagens que fascinam, mas escondem desigualdades e opressões, como ainda a capacidade que tivemos de superar autoritarismos e derrotá-los politicamente. As práticas educacionais também sofrem ameaças dessas práticas fascistas que apagam a implantação de direitos mais amplos e coletivos (BRASIL, 2013, p.22).

Este trabalho pretende desvelar como tais categorias se manifestam nas categorias Capital-Estado-Trabalho-Educação e na política educacional, no contexto das novas configurações sócio-institucionais do Estado e da sociedade traçadas sob a égide neoliberal que busca:

nos ativos intangíveis da companhia, no seu capital humano. [...] resultado de uma evolução das atividades das companhias no exterior, passando da produção material direta para o fornecimento de serviços. A base de sua competitividade está alicerçada na definição de um know how e na P&D. Ela tentará valorizar essa vantagem em todos os setores onde for possível aplicar suas competências tecnológicas. Com isso, ela tenderá a sair do seu setor de origem e diversificar-se em modalidades totalmente originais. Sua nova força reside em sua capacidade de montar ‘operações complexas’, [que] irão exigir a combinação de operadores vindos de horizontes muito diferentes: empresas industriais, firmas de engenharia, bancos internacionais, organismos multilaterais de financiamento. Destes, uns serão locais, outros estrangeiros, outros terão estatuto internacional (CHESNAIS, 1996, p. 76-77).

A Revolução Industrial teve um papel fundamental nas relações de produção, sociais e na educação, segundo Rioux (1975, p. 182), pois “a difusão do saber” e “os conhecimentos precisos são indispensáveis” para “dominar e fazer o progresso técnico se mover entre os processos”, bem como para o indivíduo “conhecer o manejo do dinheiro e dos objetos mecânicos”.

Para conhecer, gerir, prever, isto é, para se adaptar ao mundo novo, o ensino é indispensável. Seu prestígio é grande neste mundo da confiança no progresso e na ciência, sem que revele aos mais humildes a quem aproveita afinal de contas este impulso dos conhecimentos e das técnicas. Em todos os países. industriais o ensino primário é posto em prática após 1850. Ele deve dar aos filhos do povo uma instrução com base sólida: escrita, cálculo aritmético simples, algumas "lições das coisas", ensinamentos religiosos ou deístas e sentido das virtudes cívicas. Programas ambiciosos que

combinam ao mesmo tempo a moral tradicional da submissão social à autoridade e aquele, mais laico, do cientificismo sumário e da fé no progresso (RIOUX, 1975, p. 182).

De acordo com Rioux (1975), neste período os modelos de educação sempre se orientaram pela lógica da resignação e da ascensão social individual.

Qualquer que tenha sido o modelo, anglo-saxão, prussiano ou francês, os fins são os mesmos: permitir aos futuros cidadãos cumprir seu dever cívico e militar, pregar a resignação e ascensão social individual, dar a formação mínima à mão-de-obra agrícola ou industrial. Na França, com uma excelente formação de mestres nas Escolas Normais, um progresso claro no enraizamento da instituição escolar [...] permite ultrapassar o estado primitivo e acelerar, graças à escola e seus mestres, a adesão à República [...], sem por outro lado revelar as engrenagens da economia capitalista. Fato mais grave, o ensino primário desemboca raramente numa formação profissional eficaz, salvo na Alemanha. A indústria não tem necessidade ainda de técnicos médios ou superiores: a formação na bigorna é suficiente (RIOUX, 1975, p. 182).

A política econômica dos países ibéricos, baseada no mercantilismo, buscava desenvolver as metrópoles explorando a força de trabalho e as riquezas produzidas nas colônias. “[...] a América Latina passou a ser cobiçada pela nascente burguesia mercantil e pelos Estados nacionais recém-constituídos no velho continente” (ANTUNES, 2011, p. 17), é:

a expansão econômica e política da Europa depois do século XV levou à integração dos países atualmente subdesenvolvidos em uma corrente única da história mundial, a qual simultaneamente deu nascimento ao desenvolvimento atual de certos países e ao subdesenvolvimento também atual de outros tantos [...] Essa realidade (dos países subdesenvolvidos) constitui o produto do mesmo processo histórico e do mesmo sistema estrutural que conduziu ao desenvolvimento dos países atualmente desenvolvidos: o sistema mundial, como uma cadeia na qual os países atualmente subdesenvolvidos vivem sua história depois de séculos - sendo a estrutura desse sistema a causa histórica ainda hoje determinante do subdesenvolvimento [...]. A *extensão* do processo mundial único de acumulação do capital e do sistema capitalista, formado por aquele processo ao longo de vários séculos, permanece [ainda] como uma importante questão em aberto (MELLO, 2000, p. 66-67).

Entre os séculos XV e XVI, a Espanha constituiu na América um imenso império colonial, o qual foi a principal fonte de sustento da Coroa espanhola. Os povos desse continente foram espoliados, excluídos de processos políticos e seus projetos políticos e econômicos violentamente negados. América Latina é uma “sociedade que se desenvolveu sob o signo da subordinação” e os “constrangimentos do capital e de sua lógica destrutiva” (ANTUNES, 2011, p. 11).

Os países de capitalismo hegemônico, além de terem influências sobre as estruturas de produção e financeira, impõem seus projetos ideológicos e políticos por meio de propostas de desenvolvimento e diretrizes educacionais.

A percepção das metas educacionais 2021 da OEI, sobre a América Latina é carente de uma perspectiva dialética integrada e global do processo histórico constitutivo do modo capitalista de produção em escala mundial. A OEI, nas Metas 2021, combina várias abordagens da sociologia do desenvolvimento nas propostas educacionais, entre as quais podemos destacar

a abordagem que estabelece "tipos ideais" polares para efeito de comparação entre os "dois mundos" - tentando registrar, a partir de caracterização empírica, diferenciações .que possam ser ressaltadas em modelos capazes de identificar os fatores causais das disparidades (e que redundou na teoria rostowiana das etapas do crescimento econômico) [...] a tese "difusionista", que entende o desenvolvimento como resultante da difusão de certos elementos culturais que se propagam (de forma mais ou menos intensiva) dos países capitalisticamente mais avançados para aqueles "atrasados" (capitais, técnicas, instituições, hábitos culturais, mentalidade etc.); ou ainda uma terceira abordagem, que se volta para uma análise "interna" dos processos econômico-político-culturais dos países subdesenvolvidos em busca de um diagnóstico prospectivo de suas tendências evolutivas (potencialidades e/ou entraves endógenos à modernização) *vis-à-vis* os contextos dos países mais desenvolvidos, [...] (MELLO, 2000, p. 65-66).

O desenvolvimento em seu conteúdo histórico-estrutural revela-se como uma ideologia de transição, isto é, a consolidação de um modo de organização da produção, das relações de intercâmbios, distribuição e dos interesses de uma classe. No caso da sociedade capitalista o desenvolvimento se orienta pela visão burguesa do mundo, por uma “ideologia da mobilidade social geral e permanente” em que o:

[...] comportamento econômico se organiza em termos de mercado, de valores de troca [...]. É preciso reduzir as esferas em que predominam

relações fundadas no valor de uso, para que a racionalidade característica da hegemonia do valor de troca se consolide. (IANNI, 1965, p. 115).

Vianna (1976) alerta-nos que, na sociedade contemporânea, delimitar os conceitos de “esfera pública” e de “esfera privada” requer um certo cuidado, pois na sociedade capitalista, fundada na propriedade privada dos meios de produção, o público é sempre, ainda que de modo contraditório, privado. Trata-se, com efeito, de apresentar os interesses privados (da classe dominante) como expressão ‘genuína’ do interesse público (do conjunto da sociedade). Em outras palavras, trata-se de organizar o poder privado (de uma classe) na forma de poder público (o Estado). “O Estado, apropriado por uma classe dotada dessa característica, será hegemonia couraçada de coerção” (VIANNA, 1976, p. 24).

O próprio Estado democrático de direito, nessas circunstâncias, se conserva, segundo Vianna (1976), por meio de um “pacto democrático” e pela intermediação de instituições de “tamanho médio”, que aproximam os cidadãos da política estatal. A lei introduz a noção de que a força de trabalho não pertence ao âmbito do privado, achando-se tutelada pelo Estado e sujeita às suas razões. Desta forma

[...] a sociedade e o mercado de trabalho em particular são recobertos pela legislação, com o fim de solidarizar seus componentes num todo orgânico, incapazes isoladamente de conviverem em harmonia. Tudo que é privado se reveste de um caráter público, conformando um ramo do direito que se pretende autonomizar das relações mantidas pela sociedade civil. Como isso, impede-se a percepção da sociedade como um mercado, embora legitime-se o indivíduo possessivo (VIANNA, 1976, p. 29).

Segundo Vianna (1976, p. 23) “a classe trabalhadora, ao se organizar e reivindicar por direitos sociais, denuncia a forma mercantil do modo de produção capitalista” e a “igualdade formal a todos estendida não decorre de uma igualdade real”.

Este projeto político de educação para o mercado está ligado intimamente às práticas de ajuste impostas aos países “não desenvolvidos” ou “em desenvolvimento” dentro de um contexto da mundialização e reestruturação produtiva.

A criação de uma força de trabalho altamente qualificada que atraia o capital deslocado para as economias dependentes de baixos salários.

Educação e treinamento são, de acordo com esse ponto de vista, a principal cura para os males econômicos (WOOD, 2003, p. 244-245).

Sob os ditames de agências internacionais como o Banco Mundial, Cepal, UNESCO, Organização Internacional do Trabalho e Organização dos Estados Ibero-americanos, a missão da educação é desenvolver habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”.

De acordo com Hill (2003, p. 27), a escola, para o capital, através de seus profissionais, é um instrumento do sistema que deverá estar voltada para “o desenvolvimento da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho”.

Por isso os estudos sobre os processos históricos de educação pois

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’ [...]. Esta relação existe em toda a sociedade no conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (BUTTIGIEG, 2003, p. 47).

Segundo Cunha (1991), a visão que a educação é responsável pelo crescimento da renda dos indivíduos e o desenvolvimento de um país tem origem na teoria da modernização, que surgiu logo após o fim da Segunda Guerra Mundial e para a qual o atraso das sociedades estava relacionado com a educação. “Uns países tinham população suficientemente educada para a ‘sociedade moderna’, enquanto que outros tinham população deseducada, capaz apenas de viver na “sociedade tradicional” (CUNHA, 1991, p. 17-180).

O período priorizado para o enquadramento da análise dos temas acima corresponde, em linhas gerais, aos anos de 1990-2010, sem que se ignorem as prévias condições históricas que certamente influíram nas tendências ressaltadas em nossa produção.

O recorte neste projeto pretende contribuir para aprofundar a análise sobre a política de metas educacionais, propostas por organismos internacionais que objetivam homogeneizar o nível de educação entre os países, com o pretense escopo de torná-los mais competitivos e capazes de participarem do processo de globalização do mercado. Essas propostas são implementadas em políticas educacionais nacionais como demanda local. Sutilmente se sustenta na lógica dos princípios diretivos do capital, os quais estão envoltos nas teorias da competência e do capital humano, teorias de ocasião, para atender as demandas hodiernas do capital, na particularidade do capitalismo emergente e do neodesenvolvimentismo da América Latina.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as propostas dos organismos internacionais para políticas de metas educacionais na América Latina e como elas respondem às demandas do capitalismo emergente, considerando a formação para o trabalho. Objetivos específicos são compreender os pressupostos teóricos da política de metas dos organismos internacionais para a América Latina, bem como inquirir sobre os fundamentos teóricos-políticos que embasam a tríade ideológica das teorias da competência, capital humano e desenvolvimento; inquirir sobre o “modo limitado de atividade material” alienante imposta pela “relação de auto-sustentação recíproca” entre trabalho, capital e Estado, tal como proposto pelos organismos educacionais em estudo. Quanto à metodologia, abordaremos nosso objeto de estudo fundamentalmente com referência às contribuições de estudiosos clássicos e contemporâneos das relações históricas Capital-Estado-Trabalho-Educação e das teorias das competências, capital humano, desenvolvimento, como: Marx e Engels; Lênin; Gramsci; Mézszáros; Sweezy, Baran, Braverman; Harvey, Kosik, Ianni, Antunes, Boito Jr., dentre outros.

Sendo o nosso objeto de estudo as políticas das “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários” da OEI e o Programa Interamericano de Educação da OEA, trabalharemos metodologicamente esse objeto à luz do materialismo histórico e dialético. Esse método de interpretação da realidade desenvolveu-se a partir das formulações de Karl Marx e Friedrich Engels. Este método ancora-se em uma concepção que tem a sua fundamentação na relação entre teoria e prática e na visão crítica das relações sociais.

Os pressupostos desse método propõem que a ciência deve desvelar o *modus operandi* de uma determinada realidade. Suas “categorias são formas de ser” e “determinações de existência”, em formas de ser social, em que sua prática e suas

atividades - seja no campo ético, político, científico ou pedagógico - estão conectadas holisticamente a um modo de sociabilidade engendrada historicamente.

O método do materialismo histórico e dialético nos permitirá compreender nosso objeto, pois o mesmo parte do ser social, da formação histórico-social, da unidade orgânica das forças produtivas e das relações de produção e suas contradições. A matéria prima desse método é o movimento concreto-real (os objetos existentes na realidade), o concreto-pensado (conhecimento dos objetos, apropriação cognitiva do real) e os processos da estrutura da prática social em uma totalidade articulada.

Para Marx (1968) a realidade social é um processo histórico, não é simplesmente um conjunto de relações ou conglomerado de coisas, é antes o processo de transformação inerente a um determinado conjunto de relações. É a ação humana responsável pelas modificações sociais. Na Ideologia Alemã, Marx (1968) expõe os passos e as premissas de interpretação da sociedade:

Las premisas de que partimos no tienen nada arbitrario, no son ninguna clase de dogmas, sino premisas reales, de las que sólo es posible abstraerse en la imaginación. Son los individuos reales, su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas con que se han encontrado como las engendradas por su propia acción [...] El modo como los hombres producen sus medios de vida depende, ante todo, de la naturaleza misma de los medios de vida con que se encuentran y que se trata de reproducir (MARX, 1968, p.19).

Marx adota um método de “exploração lógica-histórica”, passando dos fenômenos mais abstratos para os mais concretos, como um meio de “desnudar” suposições simplificadoras da realidade e que mascaram as fontes reais dos problemas sociais e econômicos. O método

[...] busca revelar a conexão entre categorias abstratas e concretas, não pertencentes e pertencentes à realidade aparente. Isto é, ele parte de uma análise em dois níveis, dedutiva e indutiva, lógica e histórica para mostrar como algumas relações fundamentais não aparentes (classe, valor, mais-valia, etc.) são reproduzidas na forma de relações aparentes (salários, preços, lucros, etc.). Para Marx, o objeto da ciência é levantar a aparência superficial das relações do mundo real (TEIXEIRA, 1984, p.58).

A sociedade, segundo o prisma marxista, é um sistema de atividade humana que funciona mediante relações entre pessoas, ou, de modo similar, é um sistema de relações

no qual os indivíduos executam e intercambiam suas atividades. De acordo com Marx (1979, p. 91) na “Miséria da Filosofia”, a “maneira de ganhar a vida” afeta as relações sociais, os princípios e as ideias das pessoas. “Los hombres, al establecer las relaciones sociales con arreglo al desarrollo de su producción material, crean también los principios, las ideas e las categorías conforme a sus relaciones sociales” (MARX, 1979, p. 91).

A opção por esse objeto de estudo deve-se à minha vivência em países da América Latina, de trabalho, militância e estudo da educação nas redes municipal e estadual, bem como na Rede de Educação Cidadã, que trabalha com a educação popular.

Marx (2007) considera que o primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX, 2007, p. 87).

Os meios de produção, como os objetos no espaço, são condições *sine qua non* de reprodução da existência humana. Na sociedade capitalista, os objetos espaciais são meios de produção e reprodução do capital.

Marx (1988), ao fazer suas observações sobre a sociedade capitalista, toma como ponto de partida o conceito de mercadoria, “*célula econômica*” da sociedade capitalista. A mercadoria é um fenômeno do capitalismo.

A riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma “imensa coleção de mercadorias”, e a mercadoria individual com sua forma elementar [...] a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A

natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. (MARX, 1988, p. 45).

Na sociedade capitalista, os seres humanos organizam suas relações tendo em vista a produção de mercadorias e se comunicam entre si por intermédio dos produtos do trabalho, ou melhor, das mercadorias. Os produtos de seu trabalho tornam-se mercadorias, tornam-se valores de troca. As relações humanas são mediatizadas pelas mercadorias.

A mercadoria é o nó em que toma corpo, em que se materializa, em sua mais simples expressão, as contradições da produção capitalista. No capitalismo os produtos devem se revestir com a forma mercadoria.

As relações econômicas dos membros da sociedade capitalista se desenvolvem por meio de relações de mercadorias: compram e vendem entre si. Essa relação é mediada por dinheiro, que é uma forma, entre outras, de mercadoria. Sobre a forma de relações de mercadoria se desenvolve também a exploração capitalista: o trabalhador vende sua força de trabalho como uma mercadoria. Produz mercadoria e compra com mercadorias seus objetos de primeira necessidade (valor de uso). O capitalista obtém mais-valia com o emprego da força de trabalho. Para estes, seus produtos não têm valor de uso, senão valor de troca.

Ao abordar a questão do método da economia política, aduz Sweezy (1979), ao comentar Marx, que não é só partir do “todo vivo”, como faziam os economistas do século XVII, mas é preciso descobrir, “mediante análise, um certo número de relações gerais abstratas determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc.” (MARX, 1979, p. 56). Não é um emaranhado de subdivisões administrativas do Estado, estabelecidas de cima para baixo que vai “interiorizar o desenvolvimento”.

As ideias engendradas estão carregadas de valores de uma determinada sociedade, de suas instituições, de uma conjuntura e de uma visão política do ser humano e das relações entre estes e a natureza.

O Estado desempenha atualmente um papel essencial de acelerador da concentração capitalista através de sua política econômica e de sua política “estrutural”. Ao operar com conceitos como “interesse comum” e “ótimo coletivo”, planejamento, planos, programas, etc., tende a mascarar as principais contradições de classe, com planos elaborados por tecnocratas.

Segundo Wolfensohn e Bourguignon (2004), Presidente e vice-presidente do Banco Mundial, a década de 1990 presenciou grandes mudanças no mercado de ideias de desenvolvimento. As lições dos programas de ajuste da década de 1980, juntamente com as inovações na teoria econômica, política e social, impulsionaram o pensamento do desenvolvimento no sentido de um paradigma caracterizado por uma compreensão mais ampla e mais bem integrada do desenvolvimento e de um maior pragmatismo com relação aos instrumentos.

Para os autores supracitados, na década de 1990 a economia de desenvolvimento apartou-se das explicações macroeconômicas de Keynes (1883-1946) ou de Harrod e Domar¹ para ressaltar os fundamentos micros de questões de desenvolvimento. Os economistas e formuladores de políticas do desenvolvimento tornaram-se mais preocupados com decisões no micronível, compreendendo seu papel crucial no crescimento da economia. Por exemplo, o papel da mulher na tomada de decisões domésticas, os efeitos da proporção dos recursos domésticos controlados pelas mulheres na saúde e nutrição dos filhos, o papel da microeconomia em termos de funcionamento, mão-de-obra e mercados de crédito precários, bem como o papel de redes e instituições informais no tratamento de fracassos do mercado. O objetivo dos escritos sobre desenvolvimento “micro” é compreender que instituições podem surgir no micronível para enfrentar tais fracassos e estruturar a política para remediá-los.

Os autores salientam que neste período começou também a sofrer alterações o significado aceito de redução da pobreza. Nas décadas anteriores, a pobreza era definida de uma forma um tanto imprecisa, caracterizada como um nível particularmente baixo de renda ou consumo. Nos últimos anos, tem se ampliado a noção de sentido e objetivos do desenvolvimento, destacando-se a influência especial de Amartya Sen (2000). A pobreza é agora vista como a incapacidade de alcançar padrões e saber se são ou não alcançados.

As pessoas de baixa renda vivem sem as liberdades fundamentais para levar o tipo de vida que valorizam. Com frequência carecem de alimentos, abrigo, educação e cuidados de saúde adequados. São extremamente vulneráveis a doenças, violência, deslocamento econômico e desastres naturais. Recebem atendimento precário de

¹ - O Modelo de Harrod-Domar é usado em desenvolvimento econômico para explicar a taxa de crescimento econômico em termos de poupança e produtividade do capital. Este modelo sugere que não existe um motivo natural para uma economia ter um crescimento balanceado. Este modelo foi desenvolvido independentemente por Roy F. Harrod (1900-1978) em 1939 e por Evsey Domar (1914-1997) em 1946. O modelo de Harrod-Domar foi o precursor do Modelo de Crescimento Exógeno.

instituições tanto do Estado como da sociedade. E frequentemente se sentem impotentes para influenciar decisões-chave que afetam sua vida.

Surgiram evidências para apoiar esta visão mais ampla, afirmam Wolfensohn e Bourguignon (2004), com a publicação do Banco Mundial *Voices of the Poor* (Vozes dos Pobres), baseada em cerca de 60.000 entrevistas com pessoas de baixa renda, mostrando que, além de consumo e renda maiores, os pobres atribuem valor ao acesso a oportunidades, seguro social, meio ambiente, liberar-se da violência, participação na tomada de decisões e poder para responsabilizar-se pelas próprias ações.

Eles apontam que o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000-2001 articula claramente as múltiplas dimensões da pobreza, enfatizando que o desenvolvimento social implica valor intrínseco, além de qualquer outro valor instrumental que possa ter. Por conseguinte, a pobreza absoluta é atualmente reconhecida como a incapacidade de alcançar os padrões básicos em nutrição, saúde, educação, meio ambiente e participação nas decisões que afetam a vida das pessoas de baixa renda. Este aspecto foi reconhecido nas Metas de Desenvolvimento do Milênio, aprovadas em 2000 e assinadas por 191 países. Comprometeram a “comunidade de desenvolvimento” a trabalhar para progredir nessas múltiplas dimensões da pobreza.

Aduzem Wolfensohn e Bourguignon (2004), que na década de 1990 a comunidade de desenvolvimento foi muito além das oposições entre planejadores e neoliberais. A segunda metade da década presenciou a consolidação gradual do consenso de que Estados e mercados são realmente complementares. A iniciativa privada operando por meio do mercado é o principal motor do crescimento econômico sustentado. Mas manter esse motor funcionando e garantir que ele impulse a redução da pobreza exige um Estado ativo em duas áreas-chave:

Primeiramente, o governo precisa garantir que o clima de investimento seja propício ao crescimento. Os mercados só podem explorar as energias produtivas do setor privado onde o Estado oferece um ambiente adequado. Isso implica a garantia de direitos de propriedade e de contratos, a manutenção da estabilidade política e macroeconômica, o fornecimento de bens públicos e o uso (eficiente) de regulamentação e serviços públicos para cobrir os hiatos deixados pelos mercados e tratar de fatores externos. Sem esse ambiente, a iniciativa privada pode fragilizar-se ou desviar-se para a captação de rendas ou outras atividades socialmente improdutivas. Segundo, o governo precisa investir nas pessoas e empoderá-las, especialmente as de baixa renda que de outra forma poderiam ser excluídas por meio da educação, saúde, proteção social e mecanismos de incentivo à voz e participação. Sem participação ampla, sem mais capital humano e

capital social, é improvável que o desenvolvimento seja rápido e sustentável – pois a exclusão de grandes segmentos da sociedade desperdiça recursos potencialmente produtivos e gera o conflito social (WOLFENSOHN e BOURGUIGNON, 2004, p. 5).

Para o Presidente e o Vice do Banco Mundial, a comunidade do desenvolvimento reconheceu que o desenvolvimento exige Estados eficazes e competentes, não para possuir e operar fábricas, mas para ajudar os mercados a funcionarem de forma eficiente e cobrirem os hiatos deixados por eles. As instituições e a governança assumem papel central. Diretamente relacionado a isso está o reconhecimento de que as instituições e a governança são fatores determinantes fundamentais para o crescimento sustentado e a redução da pobreza.

[...] o fim da Guerra Fria removeu as vendas dos olhos dos países doadores que eles próprios haviam colocado. Até o início da década de 1990, os Estados Unidos e seus aliados haviam evitado investigar os fracassos de governança dos Estados intermediários por medo de prejudicar o que consideravam baluartes contra a expansão comunista. Mas com a dissolução da União Soviética, tanto os cidadãos dos países desenvolvidos doadores quanto os dos países em desenvolvimento denunciaram a governança precária como um obstáculo ao desenvolvimento [...] enfatizou a grande importância das bases institucionais para os mercados e para a boa política (WOLFENSOHN e BOURGUIGNON, 2004: 5-6).

Em uma realidade na qual a desigualdade social é sempre, também, desigualdade de poder, de condições reais de vida e de acesso a escalas de espaço, transformando-se em desigualdade de participação no poder em suas diferentes esferas,

As classes se manifestam por personificações, personagens, partidos, forma de governo, em uma legislação específica, frações, fragmentos, manifestações artísticas e culturais, imprensa e uma multiplicidade de fatores que agem, segundo Engels, como um conjunto complexo de ações e reações recíprocas, de maneira que o resultado pode ser uma variante que não estava manifesta de início nas intenções de nenhum dos protagonistas [...]. Independente de a burguesia controlar seu Estado diretamente, o caráter de classe do Estado burguês está garantido, ou seja, isto não é dado pela classe ou origem de classe de quem o ocupa, mas pelos interesses gerais que acabam por prevalecer; a garantia da propriedade privada, a organização hierárquica da classe trabalhadora, a livre compra e venda da força de trabalho, a acumulação privada da mais-valia (IASI, 2008, p. 15 e 29).

Segundo Lyon (1998), partindo de Marx, sob o capitalismo as pessoas permitem que o mercado organize a vida, incluindo a nossa vida interior. Equacionando tudo com

seu valor de mercado, comercializando, acabamos buscando respostas sobre o que tem valor, honra e mesmo realidade no mercado. “As tecnologias ajudaram a deslocar a ênfase para a ‘performatividade’, a eficiência e a produtividade dos sistemas, distanciando-se das questões de valor intrínseco ou dos propósitos do conhecimento” (LYON, 1998, p. 25). Os fundamentos lógicos ou propósitos do conhecimento raramente são procurados além do imediato.

Aduz Lyon (1998) que o desenvolvimento pós-guerra, com o ressurgimento do capitalismo liberal, “uma renovação que eliminou a alternativa comunista e valorizou a fruição individual de bens e serviços”, aprofundou e preparou o “caminho para a atomização do social, dessa vez em grupos consumidores de gosto e de moda [...]. Dentro do capitalismo de monopólio, as pessoas são mobilizadas como consumidores; suas necessidades se tornaram tão essenciais quanto sua força de trabalho” (LYON, 1998, p. 25-26 e 30).

O presente trabalho está dividido da seguinte forma: o primeiro capítulo está dedicado aos determinantes históricos da América Latina e suas reformas educacionais relacionadas com os projetos de desenvolvimento, em especial a partir dos anos entre 1990 e a primeira década do século XXI. No segundo capítulo, iremos abordar de forma mais específica os organismos internacionais e suas propostas educacionais, perfil e história, em particular da OEI e da OEA, e a questão do desenvolvimento que capitaneia as teorias de capital humano, s e competências.

No terceiro capítulo, trabalhamos com os documentos “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários” da OEI, e as projeções dos organismos internacionais para a América Latina, problematizadas a partir do binômio educação e desenvolvimento.

Por fim, considerou-se a última parte de trabalho como “considerações finais” por entender o objeto de estudo como um fenômeno que ainda está sendo processado, adaptado e assumido por diferentes organizações da sociedade, o que não caberia conclusões definitivas.

CAPÍTULO I

AMÉRICA LATINA ENTRE OS ANOS 1990 E LIMIAR DO SÉCULO XXI

Neste capítulo, o principal desafio a ser enfrentado é o de compreender a singularidade histórica da forma do desenvolvimento capitalista na América latina, as determinações impostas pela classe hegemônica escudada por suas forças de coerção para impor os imperativos do capital. O processo histórico de sociabilidade forjado por relações de exploração colonial, fundada no escravismo, e pela produção da dependência, tendo em vista o lugar ocupado pelo Continente na divisão internacional do trabalho capitalista e a articulação dos interesses dominantes internos e externos, de acordo com as conjunturas do movimento do capital, a partir do qual os sistemas de educação são valorizados ou negados, quanto a sua expansão e popularização.

O presente capítulo está dividido em quatro partes, que abordam os imperativos históricos do desenvolvimento do capitalismo; os desdobramentos e horizontes do capital; reformas educacionais na América latina e a atuação das forças hegemônicas na configuração do desenvolvimento e a educação atrelada a esse processo.

Essa forma histórica concreta é a essência dos processos que conduziram o Continente à modernidade capitalista e as suas especificidades que, em função do desencadeamento de um modo particular de "revolução burguesa", formaram a singularidade do capitalismo latino-americano. Desta forma, na incursão sobre os elementos determinantes da constituição do capitalismo e da burguesia da América Latina, situa-se a discussão sobre os projetos de desenvolvimento e educação.

O mundo chamado América Latina que passa a compor a história moderna, invisível até então para os europeus, é forjado pela dinâmica histórica das transformações do velho continente e do processo de desenvolvimento do capitalismo, que em busca de novas fontes de riqueza pelas nações hegemônicas do continente, impulsiona e organiza em âmbito nacional e internacional a economia capitalista, sustentada por Estados centralizados e soberanos, que orienta todas as atividades para o valor de troca.

[...] o modo de produção capitalista (e antes dele o setor mercantil do modo de produção feudal, do qual se originou), fundou toda a atividade social que organizara, não sobre um valor de uso intrinsecamente determinado, mas sobre um valor de troca destinado

ao mercado. Ora o comércio, por sua própria natureza, movimenta espacialmente os produtos, transportando-os a distâncias maiores, e a transformação do excedente em mercadoria, que realiza, só é possível através de uma mobilização crescente de energia pelo transporte de navios (HÉMERY; DEBEIR; DELÉAGE, 2007, p. 146).

Comenta Hémerly; Debeir; Deléage (2007), que com o conversor navio a vela, o comércio torna-se a atividade que utiliza as maiores potências disponíveis antes da Revolução industrial.

o comércio marítimo, com efeito, e sobretudo o grande comércio, pelos espaços geográficos que permitia articular, desempenhou não apenas um papel estrutural mas também um verdadeiro papel anticíclico nas economias pré-industriais: mantinha, nos períodos de depressão prolongados, as condições de acumulação de riquezas e de homens (HÉMERY; DEBEIR; DELÉAGE, 2007, p. 146-147).

O envolvimento da América Latina no modo de produção capitalista se dá por meio do processo de expansão do mercantilismo, que aplica modalidades de espoliação e um regime de exploração por um longo período histórico. “O continente latino-americano nasceu sob a égide do trabalho” (ANTUNES, 2011, p. 17) e na condição de território privatizado, obedecendo à lógica dos interesses de desenvolvimento dos países hegemônicos europeus.

De acordo com Franco Júnior; Chacon (1986), como todas as nações européias buscam medidas para equilibrar suas economias por meio de incentivo às exportações e de restrições às importações, tal política econômica declinou para diversos conflitos e impasses, a princípio solucionados por guerras e pela imposição de tratados comerciais. Para a correção desses impasses, a saída foi a do colonialismo.

Nas colônias em que houvesse metais nobres atingia-se de forma direta e imediata o objetivo último do mercantilismo, satisfazendo a premissa metalista. Nas colônias em que eles não existissem, procurava-se produtos que pudessem ser revendidos a bom preço na Europa ou trocados vantajosamente em outra região. De qualquer forma, o sistema colonial mercantilista tinha como razão de ser a acumulação de capitais nas metrópoles européias (FRANCO JÚNIOR; CHACON, 1986, p. 116).

Destaca Franco Júnior; Chacon (1986), que um fator importante foi que as regiões mais ricas do planeta foram ocupadas justamente pelos países estruturalmente mais fracos, porém favorecidos pela conjuntura internacional de fins do Século XV e início do XVI.

O processo de colonização combinou as descobertas geográficas, o avanço produtivo, técnico, científico e as ideias políticas e antropológicas daquele período, fazendo com que as potências deslocassem quase todo seu poderio militar, seu aparelho de Estado e suas elites para a prática do colonialismo.

As potências em busca de riqueza se concentraram na exploração de metais amoeáveis, as colônias espanholas e as portuguesas na busca de especiarias na Índia e açúcar no Brasil, bem como, de carrear para os ingleses a riqueza colonial. Em razão das condições materiais e geográficas das suas colônias, mas seguindo as orientações do mercantilismo, ingleses e franceses, cada um com suas características, voltaram para a produção artesanal apenas como instrumento para se acumular metais. Criando assim um processo de acumulação estruturado na divisão internacional do trabalho, em que se impõe para determinadas regiões atividades de produção extrativas, agrícolas e exportadoras, como o "circulacionismo" ibérico, e para outras o "industrialismo" anglo-francês, como relação fundamental para a aceleração do valor de troca. Dessa forma, os países ibéricos voltaram-se decisivamente para a área da circulação, sustentada nas atividades de extração e agro-exportação, “enquanto Inglaterra e França sem a mesma retaguarda colonial passaram a se preocupar cada vez mais com a produção” mecanizada, que permitiu o desenvolvimento de uma estrutura produtiva industrializada, (FRANCO JÚNIOR; CHACON, 1986, p. 118).

1.1- Os imperativos do desenvolvimento do capitalismo

Wood (2001, p.67) chama a atenção para o fato que impulsionou o processo de intensificação da exploração “não foi o surgimento das máquinas a vapor ou do sistema fabril, mas a necessidade intrínseca das relações de propriedade capitalistas de aumentar a produtividade e o lucro”.

As “leis de movimento” do capitalismo (WOOD, 2001, p. 67), como relações de propriedade, produtividade e lucro, irão impulsionar o progresso industrial que

emerge da subordinação do trabalho ao capital, envolvendo diversas sociedades e civilizações localizadas na África, Ásia, nas Américas, Oceania, e mesmo européias, que tiveram suas estruturas econômicas, culturais e cognitivas subordinadas ao processo de expansão do capitalismo, que se converteu em um fato mundial e mundializante.

Em seu processo de expansão movido pelos “imperativos capitalistas” (WOOD, 2001), da competição e da acumulação, reorganizou a exploração do trabalho escravo, apropriou-se de fontes diversas de riquezas naturais e do trabalho excedente de formas tradicionais de produção. Nessa forma de exploração, a princípio, “esses imperativos não transformaram o processo técnico de produção [...]. Só atingiu a maturidade depois que o capital transformou especificamente o próprio processo de trabalho para atender às necessidades do capital” (WOOD, 2001, p. 67), ou seja, quando assumiu a forma industrial.

O progresso das novas formas de propriedade e das relações de classes (Wood, 2001) provocou transformações e crises no modo de vida e trabalho da sociedade feudal. Com o mercantilismo, forma de aferição comercial do lucro, iniciava um amplo processo de acumulação capitalista e de europeização do mundo. As relações sociais de propriedade ao assumir a forma capitalista, se transformaram na principal força de mudança da fisionomia social, econômica, política e cultural da Europa, deslocando o centro de poder do campo para a cidade e da agricultura para a indústria.

De acordo com Smith (1985), os homens de negócios só aplicavam seu dinheiro em “projetos rentáveis” e com retornos lucrativos, em razão de seu caráter de “empresário audaz”, diferentes do aristocrata rural, gastador, com iniciativa empresarial tímida, e quando obtém algum proveito “geralmente não é com o capital, mas apenas com o que pode economizar de sua renda anual” (SMITH, 1985, p. 346).

São animadoras as iniciativas dos comerciantes na “cidade mercantil”, ao contrário da vida dos aristocratas rurais. É no contexto da “cidade mercantil”, e da prática dos comerciantes, que são criados “os hábitos de ordem, economia e cuidado, para os quais a profissão do comércio naturalmente molda o comerciante, o tornam muito mais apto a executar, com lucro e sucesso, qualquer projeto de desenvolvimento” (SMITH, 1985, p. 346).

Na esteira do pensamento de Smith (1985), o estágio superior da “sociedade civilizada” deve-se a uma economia que combinou a produção da terra, a indústria e a

propriedade privada, elevando o aumento da produtividade por meio da divisão do trabalho. Promovendo mudanças de valores e combate ao “humanismo moralista” (Merquior, 2014), em especial de Rousseau (1712-1778), que acreditava em uma “ética frugal da virtude cívica”, o trabalho fundado no “princípio do ideal cívico”, na adoração de virtudes, e da velha aspiração de glória marcial. “O bem-estar social não era tanto o resultado de qualquer virtude, privada ou cívica, quanto uma consequência não intencional de muitos atos egoístas” (MERQUIOR, 2014, p. 82-83). “Ao perseguir seus próprios interesses, o indivíduo [...] promove o interesse da sociedade” e a prosperidade geral com muito mais eficácia (SMITH, 1985, p. 379-380), e a harmonia da sociedade é dirigida por uma “mão invisível”, bem como, regulada por normas legais, para que não caísse numa situação de barbárie e caos.

Outros elementos importantes promovidos pelo comércio e a manufatura é a liberdade e a igualdade, resultado do aumento da independência social, redução da dependência pessoal e das relações de clientela, valores fundamentais das sociedades feudal e agrária. Os mecanismos que libertaram das travas históricas as sociedades pré-industriais foram:

O comércio e as manufaturas introduziram gradualmente a ordem e a boa administração e, com elas, a liberdade e a segurança dos indivíduos, entre os habitantes do campo, que até então haviam vivido mais ou menos em um estado contínuo de guerra com os vizinhos, e de dependência servil em relação a seus superiores (SMITH, 1985, p. 346).

“O modelo da atividade meritória” (MERQUIOR, 2014, p. 85) é o comércio e a manufatura, e não a prática da política, a atividade guerreira ou o apego ao humanismo e virtudes. Nessas novas relações sociais, os sujeitos não se relacionam a partir de pressupostos como humanidade, sentimentos de simpatia ou benevolência, mas orientam suas condutas com base no interesse próprio. Desta forma, “não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse” (SMITH, 1985, p. 50).

O progresso da “sociedade civilizada” deve-se antes de qualquer coisa devido

O esforço natural de cada indivíduo para melhorar sua própria condição, quando se permite que ele atue com liberdade e segurança, constitui um princípio tão poderoso que, por si só, e sem qualquer outra ajuda, não somente é capaz de levar a sociedade à riqueza e à

prosperidade, como também de superar uma centena de obstáculos impertinentes com os quais a insensatez das leis humanas com excessiva frequência obstrui seu exercício (SMITH, 1985, p. 36, VOL. II).

As relações de propriedade, a divisão social do trabalho, o comércio e a indústria se tornaram os elementos prevalentes do formato político-social e indicadores de civilização, bem como categorias do corpo teórico da ciência da economia política, relacionadas com os problemas práticos; a reflexão teórica e ideológica, e a questão histórica do desenvolvimento do capitalismo.

A expansão e domínio da produção capitalista pelo mundo todo e a crença no progresso, mobilizava operários, camponeses, pobres urbanos, utopistas, organizações de pensadores, filantropos, filósofos, intelectuais e o Estado Liberal. O desenvolvimento da indústria “com a generalização na Europa de uma produção mecanizada, amparada nos pressupostos da Economia Política (ou da escola histórica escocesa), acreditava numa capacidade produtiva e num domínio sobre a natureza ilimitados” (FONTES, 1998, p. 159). Esse processo colocava em marcha a revolução burguesa e novas “formas de estruturação dos conflitos sociais”:

Atravessando países e continentes, sempre acompanhada de surtos de contra-revolução. No meio da revolução e contra-revolução, combinando e opondo diferentes setores sociais, grupos e classes, províncias e regiões, interesses emergentes e estabelecidos, emergiam burgueses, trabalhadores assalariados diversos, camponeses, setores médios urbanos, intelectuais, burocracia pública e privada. À medida que se desenvolve e consolida a ordem social burguesa, impondo-se ao antigo regime, multiplicam-se as lutas sociais urbanas e rurais. Depois da revolução burguesa ocorrida na Inglaterra no século XVII e da Revolução Francesa iniciada em 1789, o século XIX assiste às revoltas populares no campo e nos centros urbano-industriais (IANNI, 1988, p. 13).

Essa lógica histórica de relações sociais e econômicas, em suas diferentes escalas, se faz presente nas “principais formas de poder global prevaletentes no mundo contemporâneo [...] articuladas segundo os princípios da economia de mercado, da apropriação privada, da reprodução ampliada do capital [...] em escala global” (IANNI, 2003, p. 139).

A formação das nações latino-americanas, durante suas diversas fases (Ferrer, 2008), faz parte da história da internacionalização do capital que ocorre sob diversas maneiras, de acordo com cada momento histórico. Cada período é marcado pela predominância de um aspecto da internacionalização (Sposito e Santos, 2012), inaugurada ao final do século XV. Desde a Conquista até a atualidade e início do século XXI, os avanços da sociedade e da economia do continente estão sob o domínio das estruturas de acumulação (Ferrer, 2008) e, em seguida, como nações independentes, é o resultado de contraponto entre a realidade interna e do contexto global.

De 1808 a 1823, a estrutura colonial construída por Portugal e Espanha ao longo de três séculos de história desmorona-se, condenada pelas mudanças econômicas, culturais, políticas e ideológicas do século XVIII.

Minada pelos seus vícios internos e pelo desenvolvimento do moderno capitalismo industrial que acelerou a crise do antigo sistema colonial mercantilista e levantou a bandeira do mercado, países e força de trabalho livre.

A independência da América Latina segue de perto a revolta das treze colônias inglesas; o fenômeno é da mesma ordem; as duas Américas são atiradas contra as respectivas metrópoles pela grande corrente liberal do século XVIII; a revolta das colônias espanholas e portuguesas é o eco, para o sul, da revolta das colônias anglo-saxônicas (CHAUNU, 1976, p. 57).

Em meados do século XIX, em franca expansão da revolução industrial, a América Latina estava desprovida de capitais, sem estrutura capaz de ligar entre si pelas estradas de ferro e frotas náuticas os núcleos humanos formados ao longo dos anos coloniais, o continente se deparou com problemas técnicos que se estendem até os nossos dias.

Quando, por volta dos anos 50 e 60, chegou o momento da revolução industrial, toda a América Latina entrou na órbita econômica da Europa. O afluxo de colonos para a Argentina e o Sul do Brasil modificou profundamente a composição étnica desses países. Colônia financeira da Europa, a América Latina foi irrigada pelos capitais vindos das grandes potências industriais, a Inglaterra, sobretudo, a França, a Alemanha. Mas não sem contrapartida. Livre do domínio colonial ibérico, a América Latina passa, de certo modo, para o domínio coletivo da Europa (CHAUNU, 1976, p. 86).

Nesse período, o capitalismo já está consolidado e em fase de esgotamento do ciclo de acumulação britânico, segundo Silva (2014), o qual se apresenta de duas maneiras, coordenadas pela lógica da reprodução capitalista: o crescimento econômico por meio de exportações de produtos primários e extração mineral; e o crescimento com base na produção industrial, momento em que é forjado o modelo de substituição de importações. Ao reduzir sua ascensão nos finais dos anos 1970 e início dos anos 1980 resulta em vigorosa crise econômica, que requer, ao longo dos anos 1990, uma reestruturação produtiva.

Comenta Requena (2006), após a Segunda Guerra Mundial e do domínio do pensamento keynesiano, bem-estar começa a ser entendido de uma forma mais complexa. Já não é concebido apenas como resultado do crescimento econômico. A intervenção do Estado é legitimada através de políticas redistributivas, ou seja, a política social, que é uma marca do pensamento keynesiano.

De acordo com Requena (2006), com o novo paradigma emergente de Estado de Bem Estar Social do pós-guerra (*welfare state*), bem-estar está começando a ser entendido de uma forma mais complexa. Já não é concebido apenas como resultado do crescimento econômico, a evolução do PIB e as duas políticas redistributivas - política econômica e política social - ao qual foram incorporados novos indicadores como a pobreza, a desigualdade, o capital humano e, mais recentemente, os índices de desenvolvimento humano.

1.2 - Desenvolvimento como desdobramento dos imperativos e horizontes do capital

O conceito de desenvolvimento, segundo Requena (2006), no campo econômico é relativamente recente. Ele é formado no âmbito do chamado Estado de Bem Estar que surgiu após a Segunda Guerra Mundial, na conjuntura política da guerra fria. Até o surgimento deste paradigma, a abordagem dominante era que o crescimento econômico seria suficiente para reduzir a desigualdade.

Segundo Sandroni (2005), o estudo do desenvolvimento partiu da constatação da profunda desigualdade, de um lado, entre os países que se industrializaram e atingiram elevados níveis de bem-estar material compartilhados por amplas camadas da

população; e de outro, aqueles que não se industrializaram e por isso permaneceram em situação de pobreza e com acentuados desníveis sociais. Em razão das mudanças políticas, do avanço comunista, das tensões sociais, os governos colocaram o desenvolvimento nacional como objetivo principal. A partir daí fortaleceu-se a idéia de desenvolvimento, como um processo de transformação estrutural com o objetivo de superar o atraso histórico em que se encontravam esses países e alcançar, no prazo mais curto possível, o nível de bem-estar dos países considerados desenvolvidos.

A concepção de desenvolvimento hegemônica está carregada de uma lógica evolucionista que orienta a ideia de mudança social e classifica as sociedades como tradicional e moderna, uma natureza sequencial no tempo.

As teorias da modernização, dessa maneira, formularam o desenvolvimento como um processo de difusão, adoção e adaptação, a partir de um ambiente externo favorável, e explicam o subdesenvolvimento através das barreiras da tradição que são intrínsecas aos países pobres. As pressuposições e receitas da modernização – etnocêntricas, às vezes implicitamente racistas [...] o subdesenvolvimento não é uma situação original ou residual (tradição), mas foi ativamente criado pela incorporação do Terceiro Mundo à economia mundial formada pela expansão europeia a partir do final do século XV. (OUTHWAIRE e BOTTOMORE, 1996, p. 198).

Para Santos Filho (2005), a ideia de desenvolvimento precede, em muito, à conotação que vai adquirir no pós-guerra e diz respeito ao papel que o evolucionismo, o organicismo e a ideia de progresso vão exercer na análise da mudança nas sociedades modernas.

Segundo Outhwaite e Bottomore (1996), após o processo de descolonização, inúmeros modelos de “economia de desenvolvimento”, planos de progresso econômico, planos de desenvolvimento nacional, etc. foram formulados para abordar o problema do crescimento nas circunstâncias especiais dos países dependentes. Visando alcançar altas taxas de crescimento econômico, superar a pobreza absoluta e transpor o abismo entre esses países e os industrializados. Estes objetivos estão enraizados no discurso do final do século XX.

Desde 1950, técnicos da ONU e outras organizações, elaboraram medidas para o desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos:

Esses técnicos consideram o desenvolvimento possível somente quando as relações sociais nos países atrasados são modificadas de forma a que se assemelhem às existentes nas nações capitalistas [...] As missões levam aos países subdesenvolvidos uma noção do que é um país desenvolvido. Observam o país subdesenvolvido. Subtraem o último do primeiro. A diferença é um programa. A maioria dos membros das missões provém de países desenvolvidos com instituições altamente articuladas para a realização de fins sociais, econômicos e políticos. O etnocentrismo conduz inevitavelmente à conclusão de que a maneira de se conseguirem níveis comparáveis de formação de capital, de produtividade e de consumo é pela duplicação dessas instituições. (HOSELITZ, 1964, p. 60-61).

Aos países do sul, não basta adotar a economia, as tecnologias das nações mais adiantadas, mas é preciso formatar as estruturas políticas, sociais, os valores e as culturas à semelhança dos países desenvolvidos.

Segundo Fischer (2004), para o Ocidente, até pelo menos a década de 1940, desenvolvimento significou pura e simples ocidentalização; e os países ocidentais não tinham muitos escrúpulos quanto à maneira segundo a qual convertiam o resto do mundo.

Dessa forma, percebe-se que o desenvolvimento é encarado como um processo sequencial e interdependente, por meio do qual a sociedade tradicional seria transformada numa sociedade moderna, isto é, ocidentalizada. Na reconstrução do mundo do pós-guerra, os generais foram substituídos por dois novos heróis - o economista nativo e o assessor estrangeiro - ocupados ambos em modernizar o mais rapidamente possível os países terceiro-mundistas. Para tanto, utilizaram o transplante e a aculturação de processos inovadores de gestão, entre outros, adotando-se como pressupostos que quanto maior o número de transplantes, mais rápidas seriam as mudanças.

A ajuda dos países desenvolvidos aos países pobres para acelerar o desenvolvimento e a modernização partiu de órgãos governamentais dos primeiros, concretizando-se em programas de ajuda mútua e acordos bilaterais. Os recursos seriam empregados em áreas como educação, saúde, agricultura, comunicações e capacitação técnica em geral.

O desenvolvimento também foi usado como medida de segurança diante da situação de pobreza e miséria, de acordo com Robert McNamara, o quinto presidente do Banco Mundial, empossado em 1 de abril de 1968, em um de seus discursos, dizia:

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político (ANTONINI, 2007, s/p).

O fermento do desenvolvimento, na lógica capitalista, é fomentado em todos os países do hemisfério sul, ou países chamados de subdesenvolvidos. Meier e Baldwin (1968) observam o fato de que o desenvolvimento mais acelerado nos países pobres seja também do interesse dos países ricos e que tem se tornado cada vez mais reconhecidos pela política exterior da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos.

Esse desenvolvimento só pode acontecer dentro das regras da economia capitalista mundial que consiste em uma cadeia de relações “metrópole-satélite” entre países, e entre regiões dentro deles, através das quais as metrópoles dominantes se apropriam do excedente econômico dos satélites subordinados, enriquecendo as primeiras e empobrecendo os últimos, criando e reproduzindo com isso o seu desenvolvimento.

Ao que tudo indica formas sociais tradicionais ou pré-capitalistas em países e regiões satélites são, portanto, na realidade, capitalistas, em consequência de sua integração ao mercado mundial. Os principais mecanismos de “escoamento de excedentes” são uma troca desigual no comércio internacional, a expatriação de lucros por parte de um investimento estrangeiro e de juros sobre empréstimos no exterior, dentro de uma divisão internacional do trabalho que sistematicamente favorece as metrópoles (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 198).

Os projetos dominantes de progresso e desenvolvimentos moveram as fronteiras territoriais em função dos avanços econômicos que permitiam a ocupação de mais espaços regionais, conformaram uma estrutura econômica dependente da dinâmica externa e da produção de monoculturas em grandes propriedades fundiárias que usavam trabalho escravo e depois assalariado (Pochmann, 2008).

No início dos 1960, o capital entra em um novo período de crise mundial. As grandes transformações societárias ocorridas ao longo dos anos 1970 e seguintes, no

contexto do processo de globalização dos mercados e mundialização do capital; a crise da dívida externa e o crescimento de vigorosos desequilíbrios macroeconômicos na América Latina, na década de 1980; bem como a imposição de novos modelos sob a regência dos países centrais e de agências multilaterais, obrigam a região a adotar novas medidas de gestão da política econômica por parte dos países subordinados ao capital, como aborda Silvia (2014) e Coggiola e Katz (1996).

1.3 - Reformas educacionais na América Latina

No contexto dos anos de 1960 e início de 1970, houve um forte movimento reformista educacional na América Latina. Para Ribeiro (1992), Cotrim (1988), Giannotti (2009), Germano (2000) e Saviani (1986), essas mudanças no sistema educativo resultavam de acordos firmados com os Estados Unidos sob a influência do programa Aliança para o Progresso, que esteve em vigência entre os anos de 1961 e 1970.

Por mais que os sistemas educacionais do Continente tenham passado por constantes mudanças, na última década do século XX houve uma aceleração no processo das reformas educativas. A pergunta que brota deste fenômeno é: por que tanto empenho por reformas educacionais na maioria dos países latino-americanos? Quais foram em linhas gerais os objetivos das reformas deste período? Como se apresentavam para a sociedade essas propostas?

O período em foco se caracteriza pela imposição dos interesses capitalista pela via armada do Estado, que irá promover o primeiro ciclo de reformas, no contexto da segunda revolução tecnológica, do êxodo rural e concentração da população em espaços urbanos (Freitag, 2005).

As reformas são apresentadas como uma necessidade social, econômica e cultural, com o escopo de expansão dos sistemas educativos, ampliação do número de estudantes nas escolas e formação da força de trabalho. Tendo como pano de fundo as questões políticas e econômicas das disputas geopolítico-ideológicas do capitalismo e o socialismo, que se concretizava em nível internacional na disputa entre os blocos chamada Guerra Fria. A educação assume a função de atender à produção de mercadorias, manter o controle ideológico e da formação cívico-patriótica.

O Estado, por meio de políticas de acumulação, reforça sua relação com o grande capital e seus interesses. De forma assimétrica, organiza políticas sociais para a classe trabalhadora e as necessidades de trabalho.

Apesar de tratar de forma especial a questão da educação no Brasil, em regra geral, os países da América Latina estão subordinados às mesmas determinações. Segundo Germano (2000), o Estado concebe e empreende reformas do ensino por meio de "manobra pelo alto", sem a participação do povo, tendo como pretensão fundamental "atender a uma demanda efetiva e a uma carência real de segmentos da sociedade"; define projetos de equalização social; produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, para a obtenção de consenso e "eliminação do exercício da crítica social e política".

Essas reformas se pautam na economia da educação e nos pressupostos da "teoria do capital humano". Que estabelece uma "relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção". Desta forma:

O referencial adotado pelo planejamento educacional [...], tem como um de seus corolários os pressupostos oferecidos pela economia da educação [...]. A economia da educação pretende esclarecer determinado nível de renda ou de crescimento através dos efeitos do sistema educacional, enquanto o planejamento educacional defronta-se com a questão relativa a que tipo e que quantidade de capital humano deve ser produzido caso a política queira atender a determinada demanda ou objetivos de crescimento (GERMANO, 2000, p. 105).

Do exposto podemos concluir, as reformas das políticas educacionais se desenvolveram tendo por pressupostos e objetivos:

1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época [...]. Daí os elementos de "restauração e de "renovação" contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos "participacionistas" das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a "teoria do capital humano", entre educação e produção [...]. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, [...]concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado (GERMANO, 2000, p. 105-106).

A desigualdade e a concentração da riqueza social nas mãos das classes dominantes são características permanentes das sociedades da América Latina. No entanto, o período de rápido crescimento da região, iniciado nos anos de 1960 e que perdurou até o estouro da crise da dívida, em 1982, provocou uma considerável melhora da distribuição de renda, entre 1970 e 1982. A partir dos anos de 1980 há uma forte reversão dessa tendência e volta-se aos padrões de concentração anteriores ao período de expansão, como podemos observar logo abaixo no quadro nº 01, que mostra a participação na renda nacional dos 20% mais ricos e dos 20% mais pobres em diferentes no período referido.

Quadro Nº 01 – Reversão da distribuição de renda

	Porcentagem da renda nacional		Renda per capita (em US\$)	
	20% inferior (1)	20% superior (2)	razão (2/1)	(3)
Ásia				
Hong Kong	5,4	47,0	8,70	9.220
Indonésia	8,8	41,3	4,69	440
Coréia	5,7	45,3	7,95	3.600
Malásia	4,6	51,2	11,13	1.940
Singapura	5,1	48,9	9,59	9.070
Taiwan	8,8	37,2	4,23	2.530
Tailândia	5,6	49,8	8,89	1.000
Média	6,3	45,8	7,27	3.971
América Latina				
Argentina	4,4	50,3	11,43	2.520
Brasil	2,4	62,6	26,08	2.160
Chile	4,2	60,4	14,38	1.510
México	2,9	57,7	19,90	1.760
Peru	1,9	61,0	32,11	1.285
Venezuela	3,0	54,0	18,00	3.250
Média	3,1	57,7	18,61	2.080
Países industrializados				
França	6,3	40,8	6,48	16.090
Inglaterra	5,8	39,5	6,81	12.810
Itália	6,8	41,0	6,03	13.330
Japão	8,7	37,5	4,31	21.020
Estados Unidos	4,7	41,9	8,91	19.840
Alemanha Federal	6,8	38,7	5,69	18.480
Média	6,5	39,9	6,14	16.928

Fonte: LECHNER, 1993, pag. 242

Não só a renda per capita na América Latina é inferior à da Ásia – e muito inferior em relação aos países industrializados – como a concentração nos extremos é bem maior. Observando a razão entre os extremos vemos o grau de concentração de renda na América Latina e a disparidade na distribuição da riqueza nacional. Enquanto

na Ásia, a média é de 7,27 (ou seja os 20% mais ricos ganham mais de 7 vezes que os 20% mais pobres) - e na OCDE é de 6,14 - na América Latina a média é de 18,61. Esses números mostram de forma cabal a enorme desproporção da distribuição da renda no continente.

A década de 1980 é considerada como a “década perdida” para os países da América Latina, resultado da forte recessão com um exponencial aumento da dívida externa. Os processos econômicos, sociais e políticos desse período encerram um ciclo de cerca de cinquenta anos do desenvolvimentismo, após mostras claras de enfraquecimento diante da conjuntura mundial de monetarização da economia.

A América Latina ingressa nesse período com grande desvantagem. No início dos anos de 1980, vários países se encontram em meio a uma crise em grandes proporções em razão do seu endividamento, justamente quando deveria estar reformulando suas estruturas produtivas e investindo pesadamente na expansão e na melhoria de sua infraestrutura educacional (Castro; Carnoy, 1997).

Simultaneamente ao crescimento das reivindicações dos movimentos sociais há um amplo avanço do processo político de redemocratização dos estados da região e a reordenação no campo econômico, social e político das propostas do neoliberalismo. Mundialmente intensificava-se a nova lógica e estruturas de “acumulação por espoliação” (HARVEY, 2004, p. 115), que atingiu a realidade latino-americana assolada por crises financeiras, a qual se viu obrigada a recorrer a inúmeros empréstimos de dólares juntos a instituições supra-estatais (FMI, Banco Mundial, Bird, etc.)

É neste contexto que o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) reordenam suas funções e iniciam uma nova postura junto aos países chamados de subdesenvolvidos, em via de desenvolvimento, até então classificados como Terceiro Mundo. Essas instituições detentoras de expressivos valores econômicos tornam-se

balizadoras da gestão e da coordenação das novas políticas econômicas mundiais. Consolidou-se e generalizou-se uma nova estratégia econômica para a periferia capitalista e para todos os que deixaram de ser países em desenvolvimento para se transformarem em mercados emergentes [...]. O FMI e o Bird tornaram-se, assim, as novas instituições missionárias, por meio das quais essas ideias eram impostas aos relutantes países pobres, que, via de regra, precisavam muito de seus empréstimos e concessões [...] (SILVA, 2014, p.49).

Ao longo da década de 1990, o modelo neoliberal se impôs de forma destrutiva na América Latina, com um novo receituário administrativo, de ajuste, político e da economia mundializada e hegemônica, promovendo profundas transformações nas relações entre estado e sociedade. Nesses postulados da globalização hegemônica, tal receituário diretivo estava carregado de fortes críticas ao Estado.

Os receituários dos organismos supracitados colocavam forte ênfase na redução estrutural do aparato estatal, mediante reformas constitucionais, desestatizações e privatizações. Para isso foram implementadas diversas políticas para a adequação dos países da América Latina às exigências dos “ajustes estruturais” apregoados pelos ideólogos neoliberais e pelo Consenso de Washington. As orientações do receituário de políticas econômicas visam e projetavam os ajustes:

Para a América Latina encontram-se bem definidas no documento denominado Consenso de Washington, o qual foi respaldado por organismos internacionais e pelos países centrais, controladores da globalização. Nesse documento, consta a série de reformas que as economias estatizadas da América Latina deveriam aplicar para atrair novamente os capitais privados depois da arrasadora crise da dívida dos anos 1980 (SILVA, 2014, p.49).

Para Silva (2014), os ajustes estruturais têm como objetivo fundamental: legar maior importância ao papel dos mecanismos de mercado e por consequência do setor privado; redefinir o papel do Estado na sua ação interventora e integrar os países subordinados no modelo da economia mundial.

Em linhas gerais, segundo Negrão (1998), o "Consenso de Washington", propõe dez pontos para as reformas estruturais e econômicas, são: a) disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; b) focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; c) reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; d) liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; e) taxa de câmbio competitiva; f) liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; g) eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; h) privatização, com a venda de empresas estatais; i) desregulação,

com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; j) propriedade intelectual.

As propostas políticas do Consenso de Washington foram efetivamente assumidas por diversos governos da América Latina, entre eles o Brasil, conforme indica Renato Baumann (2014), no quadro 02, a partir das temáticas priorizadas pelas políticas dos governos do período de 1988 a 2000, chamadas por ele de uma década de reformas, nas áreas comercial, abertura ao capital financeiro externo, privatizações, regulamentação do setor financeiro, previdência social, administrativa, educação e saúde.

Quadro N° 02
Brasil: uma década de reformas*

Topicos temáticos	1988 e antes	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Reforma comercial	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*	*
Abertura ao capital financeiro externo					*			*	*				*
Privatização	*	*					*	*		*		*	*
Regulamentação do setor financeiro								*	*	*	*	*	*
Reforma da previdência social									*	*	*	*	*
Reforma administrativa											*	*	
Reforma de programas sociais													
Educação								*	*	*	*	*	*
Saúde								*	*	*	*	*	*

Fonte: BAUMANN, 2014, p. 155

* Os asteriscos indicam a data aproximada das principais medidas para regulamentar cada uma das reformas, e não o momento de maior intensidade das mudanças. É importante ter presente este fato: por exemplo, no caso das privatizações, elas foram muito mais intensas em 1998, em termos de valores reais das transações, que em qualquer outro período anterior.

A distribuição desigual da riqueza se expressa, por sua vez, na estrutura de desigualdade educativa da região. A classe que se apropria da maior parte da riqueza tem muito mais vantagens em relação às classes despossuídas e que sobrevivem da venda da sua força de trabalho e submetidas ao jogo do mercado, tanto em anos de escolaridade como na qualidade da educação que recebem.

Os processos históricos e estruturais da educação de cada um dos países da América Latina são expressões da escala do fosso que separam as diferentes classes sociais do usufruto das riquezas sociais e dos resultados da educação.

Para Tiramonti (2000), nos países em que houve um desenvolvimento tardio dos sistemas públicos de educação e que têm uma arraigada tradição de exclusão social e educacional, as distâncias entre os extremos da escala são maiores e os grupos de maior renda triplicam a escolarização alcançada pelos de menor renda.

Segundo Tiramonti (2000), no início da década de 1990, os estados da América Latina iniciaram um processo de modernização da educação que implicou mudanças importantes nos modos de gestão do sistema e das escolas, nos conteúdos, nas formas de financiamento, na estrutura acadêmica e no conjunto de princípios e valores que orientam a política educacional.

Em relação ao acesso à educação, comenta Castro; Carnoy (1997), em 1990, a educação pré-primária alcançou, em um período de dez anos, o patamar de 42% da coorte etária, o maior coeficiente de todas as regiões em desenvolvimento, partindo de 21% em 1980. Apesar de as matrículas no ensino superior aumentarem mais lentamente do que em outras regiões, os países latino-americanos mantiveram-se à frente dos demais países em desenvolvimento (embora atrás dos países asiáticos recém-industrializados), com 17% da coorte etária matriculados, cuja proporção varia bastante de país para país.

Tanto no nível médio quanto no terciário, a América Latina, de acordo com Castro; Carnoy (1997) ocupa o primeiro lugar no mundo em desenvolvimento em percentagem de matrículas femininas e em percentagem de mulheres com diploma universitário. A quantidade de professores na região aumentou rapidamente na década de 1980. Outro dado relevante é que, em 1990, o número de professores por 100 adultos era tão elevado quanto na América do Norte.

Quanto à tipologia da reforma educacional originadas da experiência dos anos 1980, segundo Castro; Carnoy (1997) são três, em muitos casos, aplicadas de forma simultâneas, já que todas, pelo menos na retórica, asseveravam ter como objetivo uma educação de melhor qualidade, equitativa e a um custo público mais baixo: reformas financeiras, para a concorrência e reformas orientadas para a equidade.

As reformas financeiras foram provocadas pelas mudanças ocorridas na economia mundial em fins dos anos de 1970 e na década de 1980, obrigando a maioria dos países da América Latina e do Caribe a buscar meios de reduzir os gastos públicos e fazer ajustes - sobretudo os gastos públicos do governo central - com educação e formação e, concomitantemente, a tentar aumentar a escolarização. Isso motivou

reformas que visam principalmente o corte dos orçamentos do setor público do governo central.

As reformas para a concorrência objetivavam organizar de modo novo e mais produtivo o aproveitamento escolar e as qualificações profissionais, tendo em vista, sobretudo, produzir capital humano de melhor qualidade a fim de tornar os países da América Latina e do Caribe mais "competitivos" na economia mundial.

As reformas orientadas para a equidade pretendem aprimorar o importante papel político da educação, que é ser fonte de mobilidade e oportunidade sociais.

O objetivo das reformas era aumentar os recursos destinados à educação por fontes locais, públicas e privadas, e melhorar a qualidade do ensino, reduzindo a centralização dos procedimentos burocráticos e atribuindo mais responsabilidade pelas escolas a usuários e provedores locais de educação (Castro; Carnoy, 1997).

Neste processo, também se adotou medidas para aumentar a capacidade das escolas para aprimorar-se. A meta principal do processo de reforma precisou ser ampliada para deixar de se concentrar apenas em questões ligadas à eficiência e abranger também a melhoria do desempenho escolar, particularmente entre os alunos de baixa renda do ensino básico. Tais mudanças estão ocorrendo atualmente em países como Chile e Argentina.

Para aumentar a capacidade foram necessários mais recursos do governo central para a educação, programas estritamente direcionados para a melhoria da formação prévia dos professores, treinamento em serviço para professores e administradores, reformulação de currículo, estabelecimento de padrões mais elevados e a instauração de sistemas de avaliação regionais e nacional para testar o desempenho do aluno (e da escola), o que requer a atenção e a intervenção do governo central ou regional (Castro; Carnoy, 1997).

Segundo Castro; Carnoy (1997), em 1980 e início dos 90, o tipo mais comum de reforma na América Latina era aquela voltada para a redução dos gastos do governo central com educação, através da descentralização do processo decisório (administração) e, em menor grau, do financiamento da educação. Nos anos 80, embora os gastos com educação tenham diminuído em termos absolutos, em alguns países, na verdade aumentaram como parcela do PIB.

Para esses autores, esse tipo de reforma foi implementada em vários países latino-americanos nos anos de 1970 e 1980 (com mais vigor na Argentina e no Chile, mas também na Colômbia em 1989), e agora está se estendendo a outros países da

região, como El Salvador, México, Nicarágua e Peru. A maioria das reformas que visavam à descentralização, na prática, também eram motivadas por objetivos políticos e de outra natureza, como cercear o poder dos sindicatos de professores.

As reformas educacionais ganham uma diversidade de medidas jurídico-administrativas. A partir dos anos de 1990, diversos países da América Latina dão início a um processo de reformas das leis de educação (quadro N°. 03). Todos esses documentos oficiais de Estado têm como ponto em comum nos pressupostos das políticas educacionais os conceitos: consolidação da democracia, valorização da equidade e da qualidade, educação permanente, busca do crescimento econômico, do desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico, capital humano, empregabilidade, oportunidade, entre outros, do campo ideológico do neoliberalismo.

Quadro N° 03 - Reformas educacionais na América Latina- 1990 – 2009

País	Período	Leis/ Decreto / Estatutos
Argentina	1993	Ley Federal de Educación N° 24.195/1993
	1995	Pacto Federal Educativo de setiembre de 1993.
	2005	Ley de Educación Superior N° 24.521/1995.
	2006	Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/2005. Ley Nacional de Educación, Documento para el Debate.
Bolívia	1994	Ley de Reforma Educativa N° 1565/1994
	2006	Nueva Ley de la Educación Boliviana
Brasil	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/1996.
	2007	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto 6.094/2007.
Chile	1990	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18962/1990. Ley N° 19.070/1991. Estatuto de los Profesionales de la Educación. Decreto Supremo N° 453/1992. Aprueba Reglamento de la Ley N° 19.070. Estatuto de los Profesionales de la Educación. Mensaje no 55-355 (projeto de lei da presidenta Michele Bachelet) - Ley General de Educación (LGE).
	2007	
Colômbia	1992	Ley de Educación Superior. Ley 30/1992.
	1994	Ley General de Educación N° 115/1994.
Honduras	2000	Reformas al Estatuto del Docente. Decreto N°. 256-2000.
México	1993	Ley General de Educación, de 13 de julho de 1993.
	2002	Decreto del 12 de noviembre de 2002 – Decreto: la educación preescolar forma parte de la educación básica obligatoria.
	2007	Programa Nacional de Educação 2007-2012.
Paraguai	1998	Ley General de Educación N° 1264/1998.
	2001	Estatuto del Educador N° 1.725.
República Dominicana	1997	Ley General de Educación No. 66-97
Uruguai	1998	Ley de Educación Inicial N° 17.015/1998
Venezuela	2009	Ley Orgánica de Educación.

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da OEI.

Todas essas leis, decretos-leis e outros expedientes jurídico-administrativos se apresentam com os objetivos de promover mudanças na educação, fortalecer a cidadania

e aumentar as possibilidades de emprego, cujo perfil teria como pilares o modelo de competência e da empregabilidade.

As estratégias implementadas pelos governos latino-americanos ao longo da década de 1990 e a primeira década do século XXI, estão emolduradas pelas categorias do discurso hegemônico em educação, como gestão, equidade, qualidade, formação e financiamento, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro No. 04: Eixos políticos e estratégias

Eixos de Política	Estratégias e Programas
FINANCIAMENTO	Subsídio à demanda. Financiamento compartilhado. Mobilização de recursos do setor privado. Redistribuição de impostos. Uso efetivo de recursos existentes (racionalização).
GESTÃO	Descentralização administrativa e pedagógica. Fortalecimento das capacidades de gestão. Autonomia escolar e participação local. Melhoria dos sistemas de informações e de gestão. Avaliação de resultados. Participação dos pais e das comunidades locais.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Desenvolvimento profissional dos docentes. Remuneração por desempenho. Políticas de incentivo.
EQUIDADE E QUALIDADE	Enfoque nas escolas pobres dos níveis básicos. Discriminação positiva de grupos vulneráveis. Reformas curriculares. Fornecimento de textos e materiais de instrução. Extensão da jornada escolar. Programas de melhoria e de inovação pedagógicas. Programas de fortalecimento institucional.

Fonte: elaboração própria, baseada em diversos textos

Comenta Silva Júnior (2001), tudo isso é muito convincente, se não fosse a conjuntura da realidade, que na segunda metade da década de noventa está passando por

transformações como: disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial, a desnacionalização das economias, o atrofiamiento das indústrias dos países da América latina, transformação da estrutura do mercado de trabalho, a terceirização e a precarização do trabalho, a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, flexibilização das relações de trabalho, o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos.

Os novos modelos e projetos políticos de educação são permeados por questões relacionadas, de acordo com Tiramonti (2000), com a “autonomia escolar”, que se correlaciona com uma nova distribuição das responsabilidades que faz com que os indivíduos tenham que assumir riscos; a “compensação das diferenças” e as “políticas de discriminação positiva” destinadas a reduzir as distâncias sociais e culturais de diferentes grupos sociais; o resgate da “sociedade civil” como parceira e como um lugar de processamento de parte das responsabilidades depositadas ante o Estado, mas também como âmbito de construção democrática; a redefinição dos “valores” a serem promovidos nas instituições escolares, seja para ajustá-los às exigências de uma sociedade de mercado, seja para recriar uma cidadania democrática e, finalmente; a reconstrução do espaço de cooperação social através da “harmonização das políticas”, para alguns como forma de diluir o conflito, para outros, como meio de incorporação da pluralidade.

O processo de envolvimento da população à educação básica na América Latina é provocada por diferentes fatores. Em alguns países tem origem, segundo Tiramonti (2000), no mandato social para a criação da escola. A conjuntura econômica favorável para o país, a produção agrícola extensiva com escassa incorporação da força de trabalho, a urbanização precoce da população e a valorização da educação trazida pela população imigrante também influenciam. Podemos tomar como exemplo Argentina que apresenta na primeira metade do século XX altas taxas de escolarização.

Comenta Tiramonti (2000), no Brasil irá ocorrer um processo diferente, a forma de exploração do trabalho com o uso de escravo, as estruturas políticas a ela associadas e as discontinuidades sociais e culturais de sua população dificultaram a incorporação das camadas populares à educação até o século XX. Neste caso, umas das forças demandantes foi o processo de industrialização que exigia um novo disciplinamento e qualificação da força de trabalho. “Diferentemente da Argentina, a incorporação das camadas populares à educação pública implicou a retirada deste circuito das camadas

médias e altas, que passaram a enviar seus filhos a escolas privadas” (TIRAMONTI, 2000, p. 120-121).

O reconhecimento do papel da sociedade civil pelo neoliberalismo neste período é estratégico, em razão da percepção da sociedade civil como mercado e este com o oposto de Estado. Para Tiramonti (2000, p. 125), esta posição “dicotomiza brutalmente as duas esferas e coloca a necessidade de um predomínio da sociedade civil entendida como constelação de interesses privados, cujo paradigma de liberdade, criatividade e flexibilidade é a empresa capitalista”.

Essa posição de fortalecimento da sociedade civil decorre do processo de reestruturação econômica e da mudança substancial do papel do Estado em termos de sua dimensão, das formas de sua intervenção e de suas articulações com os diferentes sujeitos sociais.

Outro elemento importante da expansão dos sistemas educacionais da América Latina é sua relação com a estrutura de poder:

O desenvolvimento dos sistemas educacionais dos diferentes países da região esteve condicionado pela estrutura da dominação-proprietários de terras, comerciantes, industriais e as diversas combinações entre si, pela capacidade de pressão dos setores emergentes e as alianças que este fizeram com os grupos dominantes, as características étnicas da população, seu assentamento geográfico, as particularidades culturais etc. Em todos os casos o desenvolvimento da educação é resultado de uma interlocução entre os setores emergentes e o Estado Nacional (TIRAMONTI, 2000, p. 126).

A expansão e a busca por democratização dos sistemas educacionais da América Latina foram resultados das disputas política dos diferentes segmentos sociais que se confrontavam para obter maior acesso e inclusão. Embora os Estados Nacionais tenham sido desde o início as referências centrais dos agentes da educação e das diferentes camadas sociais que almejavam sua incorporação aos benefícios educacionais,

a sociedade civil não esteve ausente na prestação e gestão dos serviços, no processamento das aspirações da população por educação, no apoio à tarefa educativa das escolas e na elaboração de demandas para o sistema. No entanto, foi a referência a um Estado Nacional que proporcionou um cunho universalista à escola e propiciou a construção de continuidades culturais em sociedades caracterizadas, em geral, pela dispersão nesta matéria e pela debilidade dos elementos de coesão (TIRAMONTI, 2000, p. 127).

1.4-Divisão triangular de autoridades hegemônicas escudada pela coerção

Na América Latina, as prioridades econômicas para o desenvolvimento dependem do comportamento do capital em relação à concentração e lucratividade de um setor e a demanda externa de produtos e serviços de cada época. Segundo Falcon e Moura (1985), essas transformações se processaram sobre a base de um sistema econômico altamente precário se sobrepõe uma atividade de outro nível tecnológico que eleva enormemente a renda nacional do país. Mas essa elevação da renda se dá em forma altamente concentrada. Beneficia certos grupos sociais ou determinadas regiões do país e alguns ramos da atividade econômica.

A concentração da riqueza social nas mãos da classe dominante permitia financiar a importação dos bens de consumo não produzidos internamente e de que os países latino-americanos necessitavam.

O processo de industrialização da economia da América latina sempre esteve em crise “não apenas porque os capitais afluíam para o setor efetivamente rentável (que era o exportador), como também porque a concentração da renda limitava fortemente a criação de um mercado interno” (FALCON; MOURA, 1985, p, 112).

Segundo a “Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe” (2006, p. 876-877), na América Latina, as desigualdades sociais só fazem aumentar, bem como suas manifestações mais extremas de miséria, fome, abandono e doenças. A distância entre ricos e pobres aprofundou-se entre regiões, entre países e entre classes e grupos sociais.

O Panorama Social da América Latina 2000-2001, CEPAL (2014) e Hirano (1994), apontam que em 1970 algumas tendências e características que compõe a realidade de pobreza na latino-americana eram: a) por volta de 55% do total de pobres eram menores de 15 anos, sendo que na época essa faixa etária representava 40% da população; b) um em cada quatro pobres era menor de 6 anos, e metade desta faixa etária era pobre; c) a renda dos domicílios pobres vem quase que exclusivamente do trabalho, existindo estreita relação entre pobreza e desemprego, e também entre pobreza e uma situação de subemprego; d) os domicílios encabeçados por mulheres têm alta probabilidade de serem indigentes; e) o nível de educação é uma variável altamente correlacionada com a pobreza, sendo que a maioria dos chefes de família pobres e

indigentes tinha menos de 3 anos de estudo; f) a pobreza rural é mais intensa, afetando mais as populações indígenas e negras, além dos bóias-frias; g) o crescimento econômico é uma condição necessária, mas não suficiente para superar a pobreza.

A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) da Organização das Nações Unidas (ONU), no relatório “Panorama Social da América Latina 2014”, afirma que em 2014 cerca de 167 milhões de pessoas encontravam-se em situação de pobreza, dos quais 71 milhões sofriam com a extrema pobreza ou indigência.

A pobreza afetou em 2014, 28% da população da América Latina, indicando que seu processo de redução entrou em um estágio de estagnação próximo desse nível desde 2012. Nesse mesmo período, a extrema pobreza subiu de 11,3% para 12,0%, em um contexto de desaceleração econômica.

O documento Panorama Social da América Latina 2014 mostra que a situação da pobreza na região manteve-se estável entre 2012 e 2013, quando atingiu em dois anos 28,1% da população.

Entretanto, a extrema pobreza ou indigência aumentou de 11,3% em 2012 para 11,7% em 2013. Em 2014 se registrou um novo aumento, chegou ao patamar de 12%, o que significa que, dos 167 milhões de pessoas em situação de pobreza nesse ano, 71 milhões se encontravam em condição de extrema pobreza ou indigência.

Apesar da falta de progressos na média regional, cinco dos 12 países com informação disponível em 2013 registraram reduções da pobreza segundo os rendimentos superiores a um ponto percentual por ano. Os países que apresentaram maiores quedas foram: Paraguai (de 49,6% em 2011 para 40,7% em 2013), seguido por El Salvador (45,3% em 2012 para 40,9% em 2013), Colômbia (32,9% em 2012 para 30,7% em 2013), Peru (25,8% em 2012 para 23,9% em 2013) e Chile (10,9% em 2011 para 7,8% em 2013).

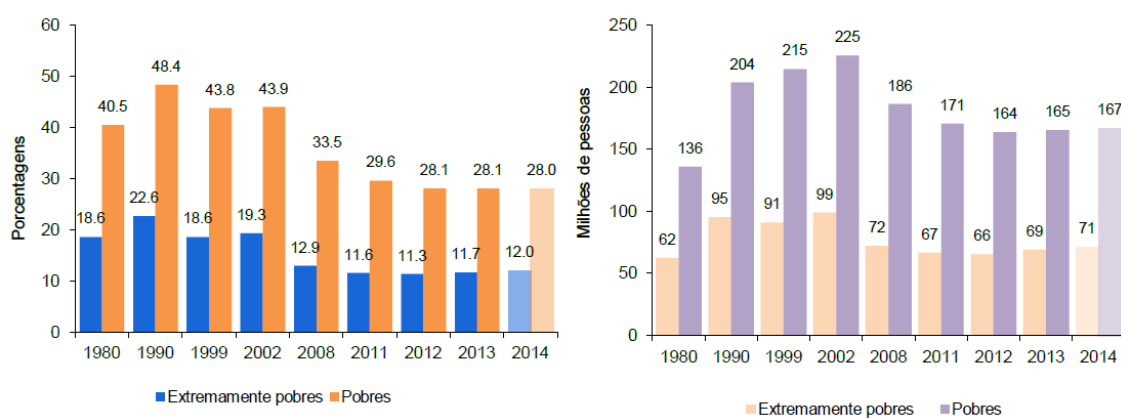
Segundo o “Panorama Social da América Latina 2014”, em relação ao gasto social a região realizou um esforço significativo, a partir de 2008, para enfrentar a crise financeira internacional, mas em 2012 e 2013 observou-se uma desaceleração do crescimento deste, que responde principalmente ao escasso dinamismo da economia internacional e ao impulso do investimento nos setores não sociais.

Se em 2008-2009 o gasto público social como porcentagem do produto interno bruto (PIB) na América Latina situou-se como média em 18,3%; no biênio seguinte subiu para 18,9% e em 2012-2013 alcançou 19,1%, ainda que continue havendo grandes diferenças entre países.

Por outro lado, o relatório reflete notáveis avanços na cobertura educativa das e dos jovens latino-americanos, mas indica que estes sofrem maiores taxas de desemprego e menor proteção social que os adultos. No gráfico seguinte temos a oscilação da pobreza na América Latina.

Gráfico N° 01: Evolução da pobreza na América Latina

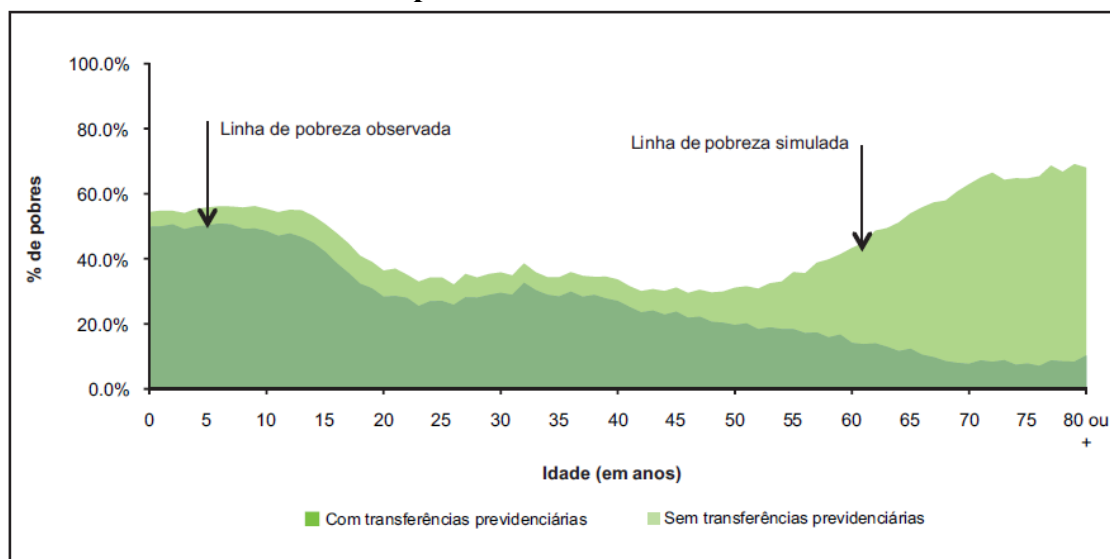
América Latina: evolução da pobreza e da extrema pobreza, 1980-2014^a (Em porcentagens e milhões de pessoas)



Fonte: CEPAL - “Panorama Social da América Latina 2014”.

No caso do Brasil, esse quadro de desigualdade não se agrava, em especial, com relação aos trabalhadores acima dos 55 anos de idade, em que se nota uma forte redução no percentual daqueles que seriam pobres, caso não fossem beneficiários da Previdência. Pode-se perceber, portanto, de acordo com Ansiliero e Costanzi (2009), que Previdência Social é determinante para que a pobreza diminua com o aumento da idade (Gráfico n.1), chegando ao limite inferior de 10% para a população com 70 anos de idade ou mais. Caso não existissem transferências previdenciárias, “haveria um ponto (que, para o ano de 2007, é de aproximadamente 50 anos) a partir do qual a pobreza aumentaria significativamente, chegando a cerca de 70% para a população com idade acima de 70 anos” (ANSILIERO; COSTANZI, 2009, p. 115).

Gráfico N° 02 - Brasil: Percentual de pessoas com menos de ½ salário mínimo de renda domiciliar per capita por idade, considerando e não considerando a renda previdenciária – 2007.



Fonte: ANSILIERO; COSTANZI, 2009, p. 115

Na América Latina, a socialização da riqueza social obtida da divisão social do trabalho mediadas por diferentes políticas de crescimento e desenvolvimento econômico não tem beneficiado senão as camadas altas e médias da população e segmentos reduzidos da classe trabalhadora. Os dados sobre a concentração de riqueza nacional, nos últimos 30 anos, revelam uma forte tendência à perpetuação dos mesmos privilégios que marcaram a história do continente desde os tempos da colônia (Toscano, 2004).

Segundo Toscano (2004), com base nos dados do Informe Anual do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) de 1998 sobre a distribuição da riqueza social na América Latina, a participação dos mais ricos e dos mais pobres na riqueza nacional continua com uma distância abismal, sendo Brasil e a Guatemala os países com mais evidentes sinais de desigualdades (quadro n°. 5). Esse longo processo estrutural de desigualdade e ausência de qualquer qualificação para o trabalho são atributos que acompanham, sem dúvida, a massa da população que não tem acesso aos benefícios da riqueza social, industrialização e do crescimento econômico, entre nós.

Quadro Nº 05 - A desigualdade na América Latina - 1998 (Participação na renda per capita)

País	10% mais pobres da	10% mais ricos da população
Argentina	1,5%	35,9%
Bolívia	1,5%	42,1%
Brasil	0,8%	47%
Chile	1,3%	45,8%
Cosia Rica	1,4%	34,2%
Equador	0,6%	44%
El Salvador	1,0%	39,4%
México	1,1%	44,4%
Panamá	0,6%	42,7%
Paraguai	0,7%	46,5%
Peru	1,5%	35,4%
Uruguai	1,8%	32,3%
Venezuela	1,6%	35,8%

Fonte: TOSCANO, 2004.

Comentam Falcon e Moura (1985), que para explicar o contraste marcante entre os países latino-americanos e os países industrializados, muitos autores apelaram para a "teoria do desenvolvimento". Segundo esta, o desenvolvimento é um processo de crescimento econômico, constatável através de certos índices econômicos; e o subdesenvolvimento, um estágio (baixo) deste processo, estágio este em que o aparelho produtivo é pouco diferenciado, em que o setor primário é predominante e em que há uma grande concentração da renda.

A diferença entre desenvolvimento e subdesenvolvimento seria, portanto, quantitativa, isto é, diferentes estágios de um processo de crescimento. Esta diferença poderia ser reduzida e eliminada mediante a aplicação de uma política econômica adequada.

Outros autores rejeitam esta explicação e utilizam o conceito de "situação de dependência" para explicar o tipo de relação que se estabeleceu entre a América Latina e os países industrializados.

Para esta conceituação, a diferença entre uns e outros reside na posição distinta que ambos ocupam no conjunto de um sistema global - posição de dominação e posição de subordinação - cada qual fundando sua existência na do outro. Nas áreas dependentes, a dominação não seria, porém, um mero fator "externo", mas estaria

inscrita na própria estrutura da sociedade como um todo (grupos internos dominantes vinculados ao sistema mundial em posição dominada), que mantém sua independência em maior ou menor grau. Neste caso, o crescimento econômico seria por si só insuficiente para romper a situação de dependência.

Para mobilizar o novo processo de desenvolvimento e reestruturação produtiva no contexto da crise do capital e consolidar as políticas econômicas neoliberais foi organizada, segundo Chossudovsky (1999), uma nova "divisão triangular de autoridade", resultado da colaboração entre o FMI, o Banco Mundial e a OMC. Cujo papel é de supervisionar e "vigiar" a política econômica dos países em desenvolvimento.

Esses sujeitos contam com potencial político, estruturas de autoridades, recursos econômicos e intelectuais dos mais diversos campos do saber, com o poder de atuação em escala mundial e com o objetivo de impor uma hegemonia escudada pela coerção (Gramsci, 1999, p. 294).

O capitalismo se consolidou de tal forma que desenvolveu para o comando global do sistema instituições econômicas internacionais, grandes conglomerados transnacionais e um sistema financeiro internacionalizado, que são responsáveis pela crescente transnacionalização do processo decisório, tanto o econômico quanto o político. Por meio destas instituições controlam-se os Estados Nacionais impedindo-os de se oporem aos mercados em nome dos direitos sociais e do cidadão e de desenvolverem outra política econômica que não seja subordinada à razão competitiva.

Para tal, impuseram medidas para ajustar os países ao sistema-mundo do capital e fortalecer o processo de construção institucional internacional, tanto de fato quanto de direito, conduzido pelos Estados Unidos, o G-7 (EUA, Japão, Alemanha, Grã-Bretanha, França, Itália e Canadá), o FMI e o Banco Mundial, formalizado na Europa pelo Tratado de Maastricht² e apoiado em seguida pela Organização Mundial do Comércio (OMC), tornando a "adesão" dos países obrigatória e reduzindo sua margem de escolha quanto às formas de sua "inserção internacional" (Chesnais, 2003, p. 52). Essa imposição e gestão planetária do sistema vão permitir que os grupos econômicos possam usufruir com liberdade de localizações de áreas de abastecimento, de produção e de comercialização.

² -Assinado em 7 de Fevereiro de 1992 na cidade holandesa de Maastricht, no contexto do processo de unificação europeia. Criaram-se metas de livre movimento de produtos, pessoas, serviços e capital. Entre os assuntos abordados pelo Tratado, estão presentes políticas relacionadas com a agricultura, ambiente, saúde, educação, energia, investigação e desenvolvimento.

Essas organizações internacionais, em particular o Banco Mundial, em colaboração com UNESCO, OCDE, BID, OEA e OEI, passaram a exercer uma forte influência, por meio de suas recomendações, estudos e orientações de políticas educacionais, sobre os países da América Latina e demais regiões do mundo. Assunto que é objeto do segundo capítulo, especialmente a OEI e OEA.

CAPÍTULO II

ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E ESTRUTURAS DE COOPERAÇÃO ESTATAL E PROJETOS HEGEMÔNICOS DO CAPITALISMO

Pretendemos, neste segundo capítulo, abordar, *grosso modo*, o processo histórico, institucionalização, conceitos e agendas atuais dos organismos internacionais para a educação. Entender como se articulam as diferentes organizações e que particularidades existem em seus discursos e formas de agir, se é que existe. Os processos de construção dos consensos políticos relacionados com a questão da educação, do desenvolvimento e a formação do trabalhador.

2.1 - Organismos internacionais: construtores de políticas de consensos

Uma organização internacional é uma estrutura de cooperação interestatal, um agrupamento de Estados soberanos, que se propõe a defender objetivos comuns, por meio de órgãos autônomos, dotados de poderes específicos. Mesmo sendo compostos pelos Estados, essas entidades tem uma existência independente, em razão de sua personalidade jurídica.

As relações entre países ocorrem por meio de diferentes estruturas governamentais: contatos entre chefes de Estados, governos, ministros de diferentes áreas, especialmente das finanças e das relações exteriores; relações diplomáticas bilaterais, através de embaixadas, consulados, missões diplomáticas; por meio de organizações internacionais (ou regionais) intergovernamentais, privadas sem fins lucrativos, econômico-financeiras ou da área de educação; por meio de empresas multinacionais ou transnacionais e outras.

Esta multiplicidade de canais e sujeitos tratam de questões nos diversos planos da vida social: econômico, social, político, educação, técnico, etc. Reserva-se a denominação de organizações intergovernamentais (ou multilaterais) para aquelas que institucionalizam relações entre Estados (por exemplo a ONU), em que os representantes nacionais são encarregados de defender, pelo menos teoricamente, não seus interesses individuais, mas interesses e políticas de seu país (Rosemberg, 2000).

Os organismos internacionais, apesar de seu poderio, “participam da arena de negociações da agenda de políticas sociais carregando contradições internas e externas

[...], que contracenam com outros atores nacionais na arena de negociações das políticas sociais,” (ROSEMBERG, 2000, p. 66).

As organizações internacionais têm o papel de elaborar pautas políticas setoriais para diferentes segmentos sociais. Como instituições sociais, estão focadas em determinados temas que podem ser de natureza econômica, política ou cultural, que define sua função no concerto das organizações. Podem estar concentradas em áreas específicas do conhecimento, como: habitação, população, saúde, educação, ecologia, trabalho, segurança, etc., algumas delas com recortes em temas transversais, tais como gênero, infância, raça/etnia, pobreza, direitos humanos, etc.; outro elemento é o estudo ou proposições para uma determinada região geográfica.

No caso da América Latina, o discurso do desenvolvimento econômico e social está profundamente imbricado nas orientações e ações das organizações internacionais, que utilizam as mais diversas teorias de desenvolvimento e crescimento do campo teórico hegemônico.

Quanto ao surgimento destas organizações, saltam algumas indagações: por quê e quando se fizeram necessárias? Qual é o seu papel no concerto da sociedade capitalista? Nas proposições educacionais que pautas políticas e modelo societal são difundidos?

O processo de expansão do capital, em sua relação com a América Latina, em uma determinada época se configurou como um sistema colonial ibero-americano monopolista, depois sofre alterações com a revolução industrial inglesa promotora do sistema de livre concorrência, se organiza politicamente em forma de regime republicano, baseado no pensamento iluminista e o modelo de desenvolvimento da sociedade de mercado.

Neste contexto de mudanças, conflitos políticos, econômicos e ideológicos entre Estados para promover as relações de expansão de seus interesses, entra em cena as organizações internacionais, que passam a assumir determinados papéis e formas. Esses organismos funcionam como uma espécie de “intelectuais coletivos” técnicos e político, conselheiros do sistema de mercado e de empresas privadas, segundo Sandroni (2005) frequentemente aconselham “a intervenção governamental para tornar as economias capitalistas mais produtivas e equilibradas” (SANDRONI, 2005, p. 451).

O capitalismo desenvolve suas potencialidades incorporando novas tecnologias, que possibilitam estender a sua base material de reprodução, fortalecida nas últimas décadas pela aplicação da informática e da comunicação, que lhe dão uma dimensão

realmente global. Com esses meios, o capital alimenta seu processo de acumulação e acelera os retornos dos seus investimentos em tecnologias cada vez mais sofisticadas.

As novas crises do capital e suas reformulações estruturais passam por vários modelos de projetos para o Estado, o mercado e as relações de produção, que em determinados momentos defende uma posição com mais participação do Estado e em outras, ações de repulsas deste.

É neste contexto que surge o movimento neoliberal do desenvolvimento do capitalismo, fortalecido por intelectuais, como do Consenso de Washington, cuja política econômica se expressa em várias estratégias ofensivas contra o trabalho (diminuição do salário real, desregulação, deslocalização), contra o Estado (ajustamento aos moldes do mercado e privatizações), o modelo de desenvolvimento keynesiano, sustentado por pactos sociais entre capital, trabalho e Estado e os projetos alternativos dos movimentos sociais e partidos de esquerda.

Para Pereira (2010), embora a implementação das políticas neoliberais estivessem em curso em diversos países, uma grande parte do mundo ainda estava fora da sua órbita. Entre estes os da América Latina – área de influência dos EUA – onde a maioria dos governos só começaram aplicar de maneira sistemática a nova agenda a partir dos anos 1990. As reformas só ganham velocidade quando as “forças de ponta da neoliberalização” assumem de forma pragmática a construção da “democracia de mercado”. E o que mostra a Tabela 01.

Tabela Nº 01 - Periodização da implementação das reformas neoliberais na América Latina

Classificação	Período	Países
Pioneiros	Final dos anos 1970 e início dos 1980	Chile, México e Bolívia
Reformadores de segunda geração	Final dos anos 1980	Costa Rica, Equador, Jamaica, Uruguai e Trinidad-Tobago
Reformadores tardios	A partir dos anos 1990	Argentina, Brasil, Colômbia, El Salvador, Guatemala, Guiana, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Venezuela
Não reformistas		Haiti e República Dominicana

Fonte: PEREIRA, 2010, p. 295.

Em um primeiro momento, Outhwaite e Bottomore (1996) entendem que o desenvolvimento econômico do pós-guerra foi sem dúvida encarado como responsabilidade do Estado, sob influência do planejamento abrangente inaugurado na União Soviética e do gerenciamento econômico ocidental em tempo de guerra seguido pela reconstrução europeia, como o Plano Marshall, e por políticas influenciadas pelo Keynesianismo. O próprio J.M. Keynes (1883-1946) participou do estabelecimento, em Bretton Woods, do sistema de instituições destinado a regulamentar a economia internacional, incluindo o Banco Mundial, que teve um envolvimento crucial na promoção do planejamento, até sua conversão a uma estratégia neoliberal, igualmente ambiciosa, de “reforma” estrutural nos anos 1980.

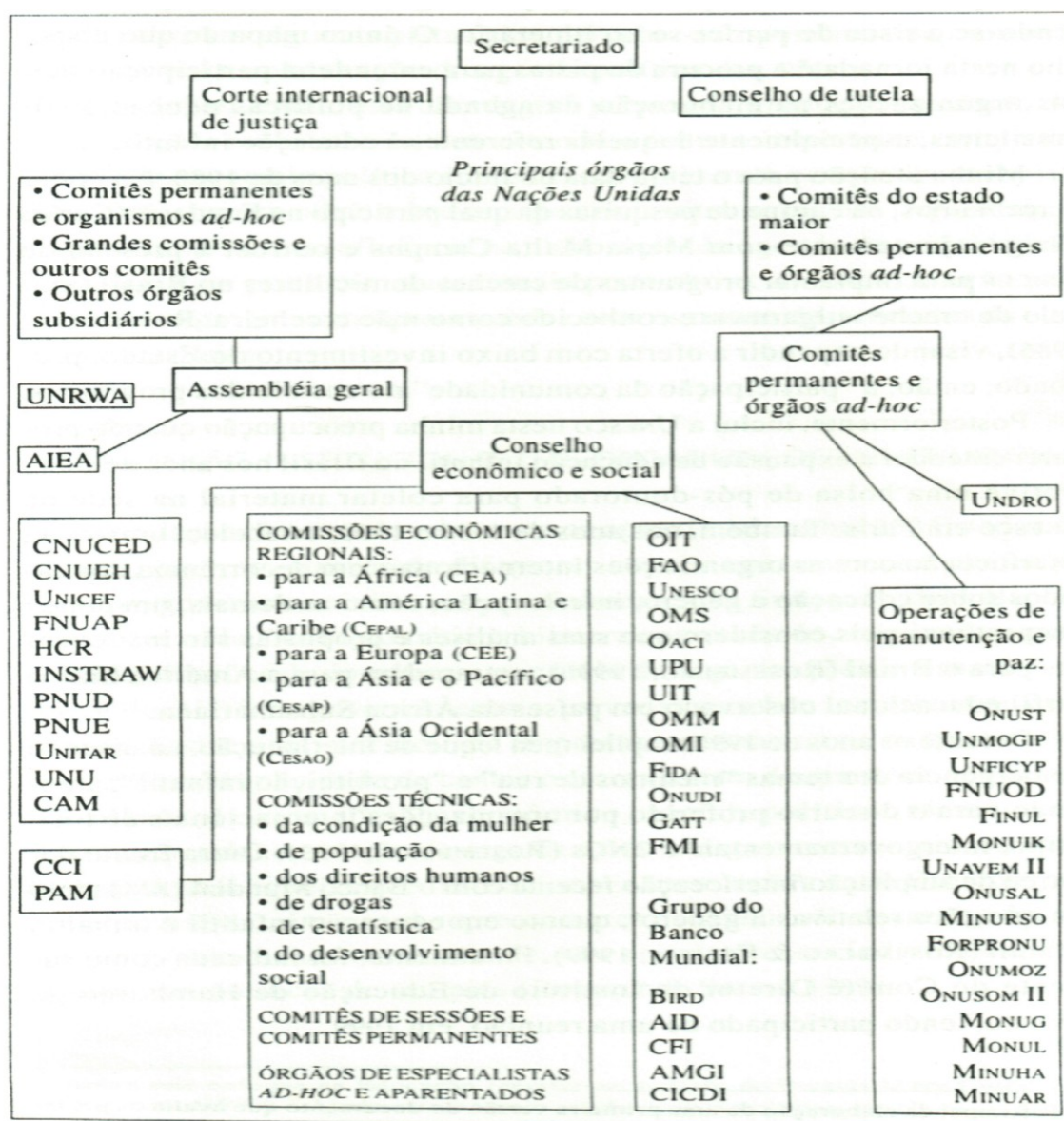
De acordo com Sandroni (2005), esses organismos surgiram em decorrência das diversas crises políticas, econômicas e sociais da sociedade capitalista, especialmente a partir das duas guerras mundiais.

Sandroni (2005) considera que em um plano mais abrangente, a Primeira Guerra Mundial gerou a Liga das Nações, enquanto a Segunda fez surgir a Organização das Nações Unidas (ONU). Esta última, criada em 1945, basicamente pelas nações vencedoras da Segunda Guerra Mundial, é a mais ampla entidade mundial, cuja função primordial de defesa da paz é complementada pelo trabalho de várias agências especializadas em problemas de desenvolvimento econômico, social e cultural: Unctad, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial de Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) e as comissões econômicas regionais para a América Latina, África, Ásia Ocidental, Ásia e Pacífico e Europa. Mundialmente, o mais importante organismo econômico-financeiro é o Fundo Monetário Internacional (FMI). Com essa mesma amplitude, mas dedicado às questões comerciais, os países capitalistas contam com o General Agreement on Tariffs and Trade — Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT). Junto com o FMI e o Banco Mundial, o GATT constitui a mais significativa realização organizacional do Acordo de Bretton Woods, assinado em 1944.

No plano regional europeu, segundo Sandroni (2005), alguns países capitalistas contam com organismos de integração e cooperação econômicas, destacando-se nesse sentido, na Europa, a Comunidade Econômica Europeia, conhecida também como Mercado Comum Europeu, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos e a Associação Europeia de Livre Comércio.

Na América Latina, para Sandroni (2005), destacam-se a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), o Sistema Econômico Latino-Americano (Sela), o Mercado Comum Centro-Americano e o Pacto Andino. Os países do Sul e Sudeste da Ásia desenvolvem formas de cooperação econômica e técnica por meio do Plano Colombo, que engloba também Estados Unidos, Canadá, Japão, Nova Zelândia e Reino Unido.

Quadro N° 06 - Organismos vinculados à ONU.



Fonte: TIRAMONTI, 2000.

Segundo Istance (2011), existe uma grande diversidade de organizações internacionais que atuam no campo da educação, sendo impossível analisar sua grande diversidade. Elas diferem enormemente em seus objetivos, pelos países que são seus membros, por seu maior ou menor poder no que se refere ao financiamento e à regulação.

Para Istance (2011), algumas organizações em escala internacional estão voltadas especialmente para a região Sul do globo. É o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a agência especializada das Nações Unidas que incentiva a cooperação entre seus 193 Estados-Membros e seus 7 Membros Associados (em outubro de 2009) no domínio da educação, da ciência, da cultura e da comunicação.

Pelo fato de que precisamente, em outras organizações vinculadas à União Europeia e à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), os países-membros estão concentrados no hemisfério norte, o Sul é que é objeto da maior parte da ação educativa da UNESCO. Ela trabalha em programas e iniciativas no domínio da educação, ao fornecer uma perícia técnica e uma ação normativa, mediante projetos inovadores, o fortalecimento das capacidades e o desenvolvimento de redes. (ISTANCE, 2011, p. 608).

Outro organismo internacional que se ocupa da educação é o Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF, uma agência internacional das Nações Unidas, que tem como prioridade a questão da infância.

Na União Europeia (EU), “são os Estados-Membros que delegam uma parte de sua soberania a instituições comuns que representam os interesses da União no seu conjunto sobre questões de interesse comum” (ISTANCE, 2011, p. 609).

O assunto da educação na Europa gerou muitos debates e estruturação de uma Comissão Europeia (EC), que é uma organização internacional, com secretariado, diretórios, orçamento e a responsabilidade de levar a bom termo o programa da União. Segundo Istance (2011), foi somente em 1992 com o Tratado sobre a União Europeia, assinado em Maasricht (Holanda), que a educação foi reconhecida de maneira formal como um domínio com pleno direito. Na União Europeia “a educação faz parte integrante da soberania nacional [...] dependendo legitimamente da responsabilidade da EU” (ISTANCE, 2011, p. 609).

A história recente da educação na Europa passa por quatro fases principais, seguindo o processo de cooperação no âmbito da UE, tais fases

articulam-se em torno da virada de 1992 quando a educação se tornou oficialmente um setor de intervenção da UE. A primeira fase, designada [...] como "pré-história", vai de 1957 a 1971: nesta data os ministros da Educação encontraram-se, pela primeira vez, sob a égide da EU. Entre 1971 e 1992, [...] os "anos fundadores", especialmente o período de 1985 a 1992 em que a educação obteve um reconhecimento declarado, assim como a adoção de vários programas (Comett, Erasmus, Petra, Lingua, Force e Tempus). Por sua vez, a década de 1990 foi um período de expansão e de racionalização dos programas da UE (Sócrates para a educação, Leonardo da Vinci para a formação) que conduziram à adoção da Estratégia de Lisboa aprovada em 2000, a qual define [...] o quarto e último período em curso (ISTANCE, 2011, p. 609).

Para Istence, (2011) a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização intergovernamental com mais de 30 membros, qualificada como o "Clube de países ricos" e fomentadora das "democracias de mercado" ocidentais.

A educação é um setor de atividade permanente da OCDE, desde sua criação, no começo da década de 1960. Em 2002 foi criada a Direção de Educação, como seção distinta dos departamentos do emprego, da saúde e dos assuntos sociais.

A OCDE criou vários programas educacionais, entre eles as pesquisas do Programa para a Avaliação Internacional dos Alunos (Pisa, em inglês: Programme for International Student Assessment). As pesquisas Pisa que faz avaliação das competências em leitura, matemática e ciências, dos alunos, com 15 anos de idade. Essa pesquisa é aplicada em 57 países.

Para Istence (2001) a Organização Internacional do Trabalho (OIT) atua de maneira "oculta", no campo da educação. Há muito tempo ela tem focado suas ações para aprimorar sua intervenção no contexto da Recomendação relativa à Condição dos Professores, adotada desde 1966. Nos países em via de desenvolvimento, em particular, ela continua a atuar em favor da profissionalização do corpo docente e a atenuar as insuficiências nesse setor.

A Organização Mundial do Comércio (OMC) também incluiu em seu campo de ação a educação.

Os estudos empreendidos recentemente pela OCDE (2006) mostram que o número de estudantes estrangeiros nos seus países-membros, inferior a um milhão no começo da década de 1980, havia atingido 2,4 milhões em 2004; além disso, considerando apenas a mobilidade dos estudantes, ela é avaliada em mais de US\$ 40 bilhões em rendas de exportação para esse ano. Portanto, a educação é, com efeito, um serviço mercantil. [...] 'o fato de repensar a educação utilizando a linguagem do comércio e dando-lhe um formato jurídico no âmbito das regulamentações mundiais vai transformá-la em uma indústria protegida pela lei que pode ser comercializada em nível mundial' (ISTANCE, 2011, p. 611).

O Banco Europeu de Investimento (BEI) também vem operando em grande escala na educação. É a instituição de financiamento da União Europeia em capital humano, seu objetivo desde 1997, destinando recursos para projetos nos setores da saúde e da educação na União Europeia, mas essencialmente financiar o capital humano e realizar

investimentos na construção de prédios e em equipamentos: no entanto, uma parcela crescente é destinada aos investimentos em bens incorpóreos, por exemplo, o empréstimos aos estudantes. Em 2006 foram financiados projetos em favor do capital humano que se elevaram a mais de 5.1 bilhões (contra 5.9 bilhões, em 2005) que representam cerca de 20% do volume de negócios do banco; além disso. desde janeiro de 2007, os financiamentos relativos ao capital humano totalizaram 26,5 bilhões (ISTANCE, 2011, p. 611).

De acordo com Istance (2011) outro movimento de escala internacional é o EPT (Educação Para Todos). Trata-se de um compromisso em escala mundial, sob a égide da UNESCO, para fornecer uma educação básica de qualidade a todas as crianças, assim como a todos os jovens e adultos. Ele foi lançado em 1990, data em que a comunidade internacional chegou a um entendimento para tornar universal o ensino primário e reduzir maciçamente o analfabetismo em dez anos.

Outro movimento com grande influência e nitidamente internacional, voltado especialmente para a reestruturação dos sistemas de ensino superior na Europa, foi o Processo de Bolonha, segundo Istance (2011), que teve início em 1999, quando os governos se comprometeram a criar um "espaço europeu do ensino superior".

Comenta Istance (2011), O Commonwealth Of Learning (COL) é outra agência intergovernamental do Commonwealth Of Nations, chamado anteriormente de British

Commonwealth of Nations. Esta organização é mais recente do que muitas outras: foi fundada no final da década de 1980 e sua sede encontra-se em Vancouver (Canadá). O objetivo de COL consiste em aprimorar o acesso à educação e à formação, em particular, pela formação contínua e pelo ensino a distância. São princípios orientadores da ação desta organização os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e das Declarações da Educação para Todos (EPT).

Outras formas de organizações se inspiram mais em questões relacionadas com origens linguísticas, históricas e políticas. De acordo com Istance (2011), algumas têm ligações com grupos que remontam ao passado colonial. Entre elas podemos destacar a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). É um organismo internacional para a cooperação intergovernamental entre os países de língua espanhola e portuguesa. A educação é um setor muito importante de sua atividade e ela atua por meio de intercâmbio e do desenvolvimento de programas de educação e valores. A alfabetização, a educação inicial, as ciências e a cultura estão entre seus objetivos e missão.

Também a Organização dos Estados Americanos (OEA) - que é o mais antigo organismo regional do mundo com objetivos mais políticos de promover uma ordem de paz e de justiça, a solidariedade, a colaboração, defender a soberania, sua integridade territorial e sua independência - tem centrado suas atividades na área da educação.

2.2- Banco Mundial: sujeito político e financeiro da infraestrutura do poder mundial do capital

Segundo Arruda (1998), durante as décadas do pós-Segunda Guerra Mundial, o mundo passou por etapas que modificaram profundamente a própria concepção do que significa desenvolvimento e, portanto, do papel atribuído ao Banco Mundial como banco de desenvolvimento. Do fim dos anos 1940 até os 1960, o Banco ajudou a financiar os estados na reconstrução da base produtiva dos países afetados pela guerra. A economia mundial ainda era marcada pela relação entre Estados e por atividades empresariais centradas principalmente no espaço socioeconômico nacional.

Em um segundo momento, de acordo com Arruda (1998), entre os anos de 1960 e 1970, a transnacionalização das atividades dos grandes grupos econômicos, sobretudo os que têm base nos países altamente industrializados, transferiu

gradualmente a força motriz do crescimento econômico do Estado para as empresas, especialmente as transnacionais.

Os Estados, entretanto, continuaram desempenhando um papel importante em dois campos: primeiro, no financiamento do setor privado (por via direta, via subsídios e incentivos, ou indireta, como no caso dos contratos armamentistas e das concessões de serviços públicos) e, segundo, nos investimentos para fins sociais – estes, de caráter fundamentalmente compensatório e orientados para problemas sociais gerados pelo sistema de mercado ou para as necessidades que o mercado se mostrava incapaz de responder.

Nessa terceira etapa, a presença do Estado nos países ricos ocorreu em ambos os campos, embora mais acentuadamente no segundo em países de opção “social-democrata”. Nesse período, o Banco Mundial estendeu financiamentos, sobretudo aos estados e empresas privadas dos países “em desenvolvimento”. Serviu também como instrumento político das economias de mercado contra as tendências reformistas ou estatizantes.

Arruda (1998) considera que os anos 1980 foram um período de profunda reorientação do papel do Banco Mundial em relação ao desenvolvimento dos países menos industrializados. Por um lado, no contexto da crise do endividamento externo desencadeada a partir de 1982, o Banco atuou tanto como credor inflexível quanto como instrumento dos outros credores para influir no ajustamento das economias dos países devedores impondo-lhes a prioridade de pagamento da dívida externa. O Banco, assim como FMI, fez isto acoplando condicionalidades aos avais dados aos planos de estabilização e ajuste macroeconômico e aos novos empréstimos a serem concedidos aos devedores.

Por esta via, ocorreu uma efetiva transferência do poder de planejar e definir as políticas de estabilização, de crescimento e de desenvolvimento socioeconômico do Estado para as instituições financeiras multilaterais. O Banco:

Tornou-se mentor dos governos do hemisfério Sul, tendo uma influência preponderante, tanto direta quanto indiretamente, na política interna da maioria dos países em desenvolvimento, e esta influência ocorre predominantemente em benefício dos governos e economias dos países industrializados (seus principais acionistas) e das empresas transnacionais que operam a partir desses [...]. Apesar de promover doutrinariamente a ideologia do livre mercado, o Banco Mundial continua sendo uma instituição intervencionista por natureza. Em consequência, opera de forma contraditória, por um lado, como

banco comercial visando primeiramente a ampliação dos seus investimentos e a maximização do lucro deles proveniente e, por outro, intervindo continuamente no espaço dos mercados, seja em benefício do setor privado, seja na promoção de políticas de seguridade social, de alívio da fome e redução da pobreza (ARRUDA, 1998, p. 42 e 43).

Decerto o Banco Mundial tem o potencial de atuar mais eficazmente junto aos governos e as forças do mercado para responder às necessidades humanas do desenvolvimento.

A qualificação do Banco Mundial como banco de desenvolvimento está ligada à noção de que os ditos países desenvolvidos são o marco de referência, e que os países chamados “em desenvolvimento” precisam de ajuda para alcançar os padrões da produção e consumo dos primeiros, desta forma o Banco Mundial assume inicialmente o papel de orientar com programas técnicos e planos para atingir os primeiros.

Em nome do “ataque à pobreza”, segundo Pereira (2010, o Banco Mundial incrementou e desenvolveu uma teoria da “pobretologia”, isto é, o papel da pobreza como unidade de análise, parâmetro legítimo e foco obrigatório para toda e qualquer política e ação no âmbito da assistência ao desenvolvimento. A institucionalização da redução da pobreza como parte da agenda internacional esteve diretamente ligada ao envolvimento cada vez maior do Banco Mundial, a partir dos anos setenta, em pesquisas, em particular, das análises de custo-benefício dos gastos com programas de desenvolvimento.

A questão da pobreza ganha relevância no “mercado internacional de ideias” de desenvolvimento e passa a compor a cultura organizativa e uma estratégia política do Banco Mundial. Forma técnicos e os enviam para que vendam projetos financiáveis aos governos dos Estados clientes. De acordo com Pereira (2010), do ponto de vista governamental, o acesso ao dinheiro do Banco funcionava como um catalisador de empréstimos externos públicos e privados.

O discurso do desenvolvimento e da pobreza ao longo dos anos se metamorfoseia e ganha novos adjetivos, como pobreza rural, pobreza urbana, pobreza absoluta-relativa, etc. Esse discurso se torna peça chave, segundo Pereira (2010), das “categorias operacionais para as políticas públicas”. A distinção entre pobreza absoluta e relativa, deixa de lado a questão da desigualdade na distribuição da riqueza social e da pobreza relativa, desta forma, desloca para o primeiro plano o aumento da renda e a

redução da pobreza absoluta. A tese fundamental era a de que a redução da pobreza absoluta não era incompatível com o crescimento da economia (Pereira, 2010).

Como, então, aumentar a renda dos “pobres”? Para essa questão os técnicos do Banco Mundial apresentam quatro estratégias distintas: a) a maximização do crescimento do PIB através do aumento das poupanças e de uma melhor alocação dos recursos, o que beneficiaria todos os grupos da sociedade; b) a reorientação do investimento para os grupos-alvo em “pobreza absoluta” sob a forma de educação, acesso ao crédito, obras públicas etc.; c) a redistribuição de renda ou consumo para os grupos-alvo através do sistema fiscal ou da transferência direta de bens de consumo; d) a redistribuição de ativos existentes para os segmentos mais pobres, por meio de programas políticos. A proposta central consistia em concentrar o investimento público no aumento da capacidade produtiva e dos rendimentos dos pobres (Pereira, 2010).

Segundo Pereira (2010), tudo isso, a rigor, tratava-se de uma estratégia distributiva de tipo incremental, na medida em que se limitava a distribuir parte do crescimento econômico (rendas e ativos novos) por meio de projetos e programas financiados através de captação de impostos e endividamento externo. Essas ações fomentavam o aumento da “produtividade dos mais pobres”, de tal forma que, por meio da sua inserção mercantil, a renda dos mesmos se elevaria.

Essa nova maneira de interpretar, comenta Pereira (2010), e categorizar a realidade social, como também a questão social, com base na “ciência da pobreza” e na “ciência da gestão política da pobreza” pela via do crédito rompeu a visão filantrópica da pobreza e estabeleceu o conceito de que a superação da pobreza rural e urbana dar-se-ia pelo aumento da “produtividade dos pobres”, cuja premissa partia da ideia de que vivia em tais condições apenas quem não estivesse inserido em atividades consideradas produtivas e rentáveis.

Tal proposição operava um triplo movimento: primeiro, apagava o caráter desigual e combinado das formas de exploração e, portanto, a “funcionalidade dos pobres” (desempregados, subempregados, pequenos agricultores etc.) para a acumulação capitalista; segundo, isolava a pobreza do conjunto das relações sociais, como se fosse um fenômeno em si mesmo; terceiro, reificava as modalidades mais predatórias de desenvolvimento capitalista, na medida em que explicava a pobreza como exclusão do progresso, e não como um dos seus resultados [...]. Esse triplo movimento permitiu ao Banco fortalecer politicamente a consigna da luta contra a pobreza, ao fazê-la parecer autoexplicativa e legítima por si própria. Permitiu, também, eludir a questão dos baixos salários e da necessidade de criação de

empregos, na medida em que deslocava o foco de análise para a qualidade da inserção atomizada dos indivíduos no mercado (PEREIRA, 2010, p. 208).

Entre 1976 e 1979, o Banco Mundial adota um novo discurso, o conceito de “necessidades básicas”, debate iniciado pela OIT, como uma suposta redefinição do enfoque orientado à pobreza. A “necessidade” dos pobres passa a ser tomada como critério de decisão para a delimitação de projetos e a alocação de recursos.

De acordo com Pereira (2010), os empréstimos para projetos orientados à pobreza mal representaram um terço do total financiado, tendo um impacto muito baixo do ponto de vista social, porém, podemos destacar alguns pontos desta ação: os projetos induziram mudanças na composição e na destinação do gasto público, na medida em que, para cada empréstimo contratado com o Banco, os governos tinham de desembolsar uma contrapartida financeira, em geral muito maior; depois, precisavam de recursos para pagar o Banco; os projetos financiados pelo Banco Mundial forneceram parâmetros e condições para a redefinição de políticas setoriais e sociais em dezenas de países; em muitos casos, agências e órgãos da administração pública responsáveis pela regulação de setores inteiros da economia foram erguidos a partir de empréstimos e/ou assessoria técnica do Banco.

Desde sua fundação, o Banco Mundial promove inúmeras articulações formais e informais com atores bilaterais e multilaterais, públicos e privados. Com frequência, segundo Pereira (2010), assume nessas iniciativas uma posição de liderança. Tais articulações tornam possível ao Banco viabilizar a sua influência e dilatar imensamente o seu raio de ação. O Banco também patrocina a criação de parcerias multilaterais e se integra a outras tantas já existentes. Como exemplo, o patrocínio da Educação Para Todos -iniciada após a Conferência de Jomtien (Tailândia), em 1990 - e que é coordenada pela Unesco e tem como objetivo principal promover a universalização da educação básica. Tem relação direta com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da ONU, aprovados por quase 200 países.

De acordo com Rosemberg (2000), o Banco Mundial é uma agência multilateral de financiamento constituída por cinco instituições intimamente associadas (quadro N° 07). Afirma Istance (2011) que tem papel preponderante para os países pobres, dois organismos de desenvolvimento do grupo Banco Mundial, que estão sob o controle de seus 185 países-membros: o Banco Internacional para a Reconstrução e o

Desenvolvimento (Bird) e a Agência Internacional para o Desenvolvimento (AID). O Bird ocupa-se dos países com renda intermediária e do países pobres solventes, enquanto a AID dedica-se ao países mais pobres do planeta.

Os dois organismos concedem aos países em via de desenvolvimento empréstimos, créditos e doações nos domínios, entre outros, da educação, da saúde, das infraestruturas e das comunicações. O Banco Mundial é, claramente, o ator mais importante: em 2006, suas operações destinaram US\$ 23,6 bilhões a 279 projetos em países em via de desenvolvimento no mundo inteiro. A semelhança de outras organizações internacionais, ele figura cada vez mais na categoria das fontes de inquietação associadas à globalização, em particular, porque as lógicas de mercado estariam desempenhando uma função predominante em sua atividade de assessoria (ISTANCE, 2011, p. 611).

O Banco Mundial também conta, além das supracitadas, com outras agências como CFI, AMGI e CICDI.

Quadro Nº 07 - As instituições que compõem o Banco Mundial

- O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) - fundado em 1944 - é o maior financiador de projetos de desenvolvimento para os países em desenvolvimento de renda média e é o principal catalisador de financiamentos para o mesmo fim provenientes de outras fontes. O BIRD se capitaliza primordialmente através de capacitação de recursos nos mercados internacionais de capitais.
- A Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) - fundada em 1960 - dá assistência aos países mais pobres através de créditos de financiamentos sem juros com prazos de maturação de 35-40 anos. A capitalização da AID se dá através de aportes governamentais.
- A Corporação Financeira Internacional (CFI) apóia o setor privado nos países em desenvolvimento através de empréstimos ou financiamento de capital, além de inúmeros serviços de consultoria.
- A Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI) oferece garantias aos investidores estrangeiros contra riscos não-comerciais e auxilia os governos dos países em desenvolvimento atrair investimento externo.
- O Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos (CICDI) assegura o fluxo de investimentos externos para os países em desenvolvimento através de instrumentos de arbitragem e conciliação.

Fonte: Rosemberg, 2000, p. 70.

2.3- “Boas políticas” e “boas instituições”: os organismos multilaterais na América Latina

Segundo Chang (2004), atualmente os países em desenvolvimento estão sofrendo uma enorme pressão por parte das nações desenvolvidas, e das políticas internacionais de desenvolvimento controladas pelo establishment, para adotar uma série de "boas políticas" e "boas instituições" destinadas a promover o desenvolvimento econômico.

Segundo essa agenda, "boas" são as políticas prescritas pelo chamado Consenso de Washington em geral. Entre elas figuram políticas macroeconômicas restritivas, a liberalização do comércio internacional e dos investimentos, a privatização e a desregulamentação. "Instituições boas" são, essencialmente, as existentes nos países desenvolvidos, sobretudo nos anglo-saxônicos. Entre as instituições-chave, incluem-se a democracia, a burocracia "boa". O Judiciário independente, a forte proteção aos direitos de propriedade privada (inclusive a intelectual) e uma governança empresarial, transparente e orientada para o mercado, assim como instituições financeiras (inclusive um banco central politicamente independente) (CHANG, 2004, p. 11).

Essa pressão também irá adentrar ao campo das políticas educacionais concebidas nas últimas décadas do Século XX – e em desenvolvimento nesse início do Século XXI. As novas políticas de educação devem ser compreendidas no contexto destas pressões do mundo capitalista contemporâneo. É neste sentido que Harvey (1992), Hobsbawm (1999), Ianni (1996) e Mészáros (2002), afirmam que as reformas educativas implementadas atualmente, na maioria dos países da América Latina, são decorrentes, portanto, do processo de reestruturação do capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo, que requer alterações nas mais diversas instituições sociais. Entre elas a educação.

Aduz Neto e Rodriguez (2007), afirmam que, nesse contexto de mudanças, a educação destaca-se como um setor importante das políticas e dos programas de ajuste e de estabilização demandados pelo processo de reestruturação do Estado. Isso em razão das exigências do mercado e da competição, devido ao desenvolvimento econômico propiciado pelo o avanço técnico-científico, no qual o conhecimento e a informação passam a serem considerados como forças produtivas diretas, portanto, com potencial para afetar o desenvolvimento econômico.

Na verdade, implica-se nessa concepção a ideia de reformar a educação em todas as suas dimensões. Tornando-a mais flexível e capaz de responder às demandas contextuais para aumentar a competitividade dos países, particularmente daqueles em processo de desenvolvimento, para que estes possam se integrar, de forma competitiva, no mundo globalizado (NETO e RODRIGUEZ, 2007, p.14).

No contexto do intrincado mosaico configurado no final do século XX e início do século XXI, na América Latina e no Caribe, é que estão em desenvolvimento diversas iniciativas internacionais no que se refere ao aprimoramento dos sistemas educacionais. Entre elas temos: O Programa Educação para Todos (EPT), o Plano de Ação Hemisférico sobre Educação (PAHE), as Conferências Ibero-americanas de Educação (CIE), o Projeto Principal de Educação (PPE), Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários e o Programa Interamericano de Educação da OEA.

No âmbito deste trabalho trataremos exclusivamente das Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários, da OEI, e do Programa Interamericano de Educação da OEA.

Nas últimas décadas, a América Latina (entre outros fatos e projetos de caráter continental) se transformou em espaço de replicação, transferência e laboratório de projetos políticos educacionais, tendo como sujeitos potenciais atuantes as organizações internacionais, hemisféricas e nacionais. Como observa Steger (1970), o relatório da chamada “Task Force”, Força-Tarefa, que foi preparada pela Conferência de Ministros de Educação, em Bogotá, organizou o plano educacional integrado para a América Latina.

Em maio de 1956 foi realizada a segunda Conferência Interamericana, em Lima, Peru, na qual foi formulada, pela primeira vez, uma recomendação para a criação de um planejamento regional do sistema educacional. Em prosseguimento à Conferência Geral da UNESCO em Nova Délhi (novembro/dezembro de 1956), na qual ficou decidida a instalação de um “Projeto Principal” para o desenvolvimento do sistema educacional na América Latina, realizou-se em fevereiro de 1957, em Havana, a primeira reunião do recém-criado Ministério-Conselheiro para o projeto capital. Desde o princípio foi um dos pontos básicos do programa a formação de educadores, e só nesse sentido desde já se empenharam as Universidades que praticamente se concentravam apenas no sistema primário. A segunda reunião do mesmo grêmio se realizou um ano mais tarde no

Panamá; a terceira, em 1960, no México. Nesta terceira reunião foi decidida a celebração de uma conferência educacional regional, a qual foi realizada em princípio de 1962, em Santiago do Chile. Logo depois foi convocada a quarta reunião do Grêmio-Conselheiro.

A Conferência de Santiago foi executada, em conjunto, pela UNESCO e a Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (CEPAL), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização Internacional do Trabalho (OIT), e a Organização de Alimentação e Agronomia das Nações Unidas (FAO). No entretempo foram instalados, em cada país latino-americano, escritórios nacionais do projeto capital.

Em relação a este desenvolvimento foram feitas as instalações de escritórios nacionais de planejamento. Em 1956 (no momento da Conferência de Lima) existem tais escritórios de planejamento nos seguintes países: Brasil, Colômbia, Costa Rica e El Salvador. Em 1958 foi constituído um escritório de planejamento no Peru; em 1959 foram instalados escritórios idênticos no México, Nicarágua, Paraguai e Venezuela, - em 1961 seguem os da Bolívia e Argentina. No Chile os trabalhos de planejamento foram entregues a repartições governamentais já existentes. Conclui-se daí que quase todos os países latino-americanos possuem seus escritórios de planejamento.

Segundo Steger (1970), em 1958 realizou-se, em Washington, uma conferência preparada sob patrocínio comum da UNESCO e da Organização dos Estados Americanos (OEA), sobre planejamentos regionais de sistemas de ensino. Das menções dessa conferência surgiu, em primeiro lugar, um programa de formação para peritos em planejamento. O primeiro seminário desse tipo (“Firs International Course on Over-all Educational Planning”) foi realizado em conjunto pela OEA, UNESCO e pelo governo colombiano, em 1959, em Bogotá. Em 1961 e 1963 serviram as mesmas organizações de base de estudos informativos para os principais peritos latino-americanos em alguns países europeus, a fim de estudar os métodos aplicados dos planejamentos educacionais das diversas regiões (Espanha, França, Itália e Suíça).

No contexto hodierno, segundo a Organização dos Estados Americanos (OEA, 2013), diversas atividades relacionadas com esses projetos receberam recursos de várias fontes, entre elas da OEA, da UNESCO/OREALC, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do projeto Indicadores Mundiais de Educação (WEI). O projeto contou com financiamento dos governos do Brasil, Canadá, Chile,

Estados Unidos e México, bem como de organismos e agências internacionais como a United States Agency for International Development (USAID), a UNESCO, o Convênio Andrés Bello e o Banco Mundial.

2.4- História e perfil da Organização dos Estados Ibero-americanos para educação, ciência e cultura – OEI

Segundo dados da própria OEI (2011), a OEI nasceu em 1949 como “Oficina de Educación Iberoamericana” - Escritório de Educação Ibero-americana - e com o caráter de agência internacional, como resultado do I Congresso Ibero-Americano de Educação, realizado em Madri. Em 1954, durante o II Congresso Ibero-americano de Educação, realizado em Quito, Equador, decidiu-se transformar a OEI em organismo intergovernamental, composto por Estados soberanos, foi com esse caráter que em 15 de Março de 1957, no III Congresso Ibero-americano de Educação, realizado em Santo Domingo, que se elaborou o primeiro Estatutos da OEI, que vigorou até 1985. A OEI também organizou nos anos de 1979, o IV Congresso Ibero-Americano de Educação em Madrid e o V, em 1983, na capital do Peru.

Em Dezembro de 1985, durante a 60ª reunião do Conselho de Administração realizada no Panamá, onde seus membros tinham plenos poderes de seus respectivos Estados, e com a autoridade da Assembleia Geral, se adequaram e substituíram o texto legal de 1957 e foi aprovado o Regulamento Orgânico.

A partir da Primeira Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo (Guadalajara, 1991), a OEI passou a promover e convocar conferências de Ministros da Educação e ficou como uma instância de preparação destas cúpulas e assumiu também a responsabilidade dos programas educativos, científicos e culturais.

Os Estados-Membros de pleno direito e observadores são todos os países ibero-americanos que conformam a comunidade de nações integrada por Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, Uruguai e Venezuela.

A sede central da sua Secretária-Geral está em Madri, Espanha, e conta com Escritórios Regionais na Argentina, no Brasil, na Colômbia, em El Salvador, na Espanha, no México e no Peru, assim como Escritórios Técnicos no Chile, em Honduras, na Nicarágua e no Paraguai.

O financiamento da OEI e dos seus programas está coberto mediante as quotas obrigatórias e as contribuições voluntárias que efetuam os Governos dos Estados-Membros e pelas contribuições que, para determinados projetos, possam fazer instituições, fundações e outros organismos interessados no melhoramento da qualidade educativa e no desenvolvimento científico, tecnológico e cultural.

Segundo seu Estatuto, a natureza da OEI é de um Organismo Internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos nos campos da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura, no contexto do desenvolvimento integral.

Para a OEI quem são os sujeitos da relação educação, integração, desenvolvimento e trabalho?

Segundo o que se depreende do trecho abaixo, os objetivos da OEI são de promover o vínculo dos planos da educação com os planos de desenvolvimento e a vinculação destes com as Organizações Internacionais. Com relação ao povo, forjar por meio da educação uma consciência econômica e produtiva. O papel dos sistemas educativos é assegurar igualdade de oportunidades educativas e produtivas.

Apesar de se falar em democracia, a participação popular está descartada, pois os protagonistas da relação educação, integração, desenvolvimento e trabalho são os Estados, as autoridades dos países e outras instituições com capacidades para desenvolver atividades e programas de cooperação.

Trata-se, antes de tudo, de gerar as condições internas nos países da região de maneira “eficaz e útil”, como afirma o Estatuto, ao sistema capitalista internacional inclusive com a aproximação entre os estabelecimentos educativos no que se refere à aquisição dos conhecimentos.

Encontra-se de forma clara a recomendação de vincular diretamente a atividade de ensino e educação à produção, ou seja, aos interesses do capital.

A internacionalização é vista como um processo inerente aos sistemas de educação e se sugere a solidariedade internacional no sentido de mudar a realidade da educação dos países ibero-americanos.

Destacamos a seguir alguns itens do Artigo 2º do Estatuto da OEI que trata dos fins gerais e específicos, os quais estabelecem para a Educação, a Ciência e a Cultura:

a) Contribuir para fortalecer o conhecimento, a compreensão mútua, a integração, a solidariedade e a paz entre os povos ibero-americanos através da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura.

b) Colaborar com os Estados Membros na ação tendente a que os sistemas educativos cumpram com o triplo acometimento: humanista, desenvolvendo a formação ética, integral e harmônica das novas gerações; social e de democratização, assegurando a igualdade de oportunidades educativas; e produtivo, preparando para a vida do trabalho.

c) Promover e cooperar com os Estados Membros nas atividades orientadas à elevação dos níveis educativo, científico, tecnológico e cultural.

f) Promover o vínculo dos planos da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura com os demais planos de desenvolvimento, entendido este como a serviço do homem e procurando a distribuição equitativa de seus produtos.

Dos fins específicos:

h) Promover a coordenação dos países ibero-americanos no seio das Organizações Internacionais de caráter educativo, científico, tecnológico e cultural, a fim de que sua cooperação nelas seja eficaz e útil, tanto no âmbito nacional como no plano internacional.

m) Estimular e apoiar a investigação científica e tecnológica, especialmente quando se relaciona com as prioridades nacionais de desenvolvimento integral.

q) Promover o fortalecimento de uma consciência econômica e produtiva em nossos povos, através de uma formação adequada em todos os níveis e em modalidades do sistema educativo.

2.5- Metas 2021- a educação que queremos para o Bicentenário

Segundo a Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura - OEI – o “Metas 2021, a Educação que queremos para a Geração dos Bicentenários” é um projeto iniciado em 2008 na Conferência Ibero-Americana de Ministros da Educação celebrada em El Salvador, e aprovada em dezembro de 2010 pelos chefes de Estado e de Governo dos países ibero-americanos na Cúpula da Argentina.

O projeto surge quando se celebram os 200 anos da vinda da Corte portuguesa ao Brasil e quando vários países ibero-americanos se preparam para celebrar o bicentenário de sua independência.

Formula-se com o horizonte de outro ano, 2021, no qual outros tantos países viverão uma comemoração similar. Segundo a OEI (2011, p. 3), é o momento oportuno, com o bicentenário das independências, para apresentar um projeto coletivo que contribua com os anseios de liberdade que ocorreram na Ibero-América há duzentos anos. Um projeto que, articulado em torno da educação, contribua com o desenvolvimento econômico e social da região e com a formação de uma geração de cidadãos cultos, e assim livres, nas sociedades democráticas e igualitárias.

Para a OEI (2011, p. 3), esse projeto há de ser um instrumento fundamental na luta contra a pobreza, na defesa dos direitos das mulheres e no apoio à inclusão dos mais desfavorecidos, especialmente as minorias étnicas, as populações originárias e os afro-descendentes.

Segundo Siqueira (2011), a síntese das estratégias adotadas pela OEI, pretende

[...] fazer com que as *Metas* passem a fazer parte do pensamento político, acadêmico e gerencial dos governantes, dos intelectuais, dos gestores e técnicos de sistemas educacionais, além de outros atores que se interessam pela educação como prioridade de Estado [...] O entendimento se abre também para a dimensão abstrata, que é a conscientização dos diversos atores envolvidos sobre os valores, princípios e intenções que fundamentam as proposições e objetivos das *Metas Educativas*. Há desse modo uma simultaneidade entre o *pensar* e o *atuar*, entre o subjetivo e o objetivo, fazendo com que a concepção e a implantação das *Metas* sejam ocorrências que se integram entre si. A conscientização e o entendimento sobre as propriedades essenciais ou ontológicas das *Metas*, [...] vão constituir as bases de sua sustentabilidade ou institucionalização programática. À medida que as *Metas* vão sendo institucionalizadas, ou seja, inseridas nos planos de governo e, ao mesmo tempo, incorporadas às consciências das pessoas e dos grupos, elas adquirem a sustentabilidade para se manter como ações cotidianas dos governos regionais. (SIQUEIRA, 2011, p. 275).

Para o futuro do projeto das Metas, segundo a OEI (2011, p. 7), se requer a participação ativa e o esforço solidário dos países ibero-americanos com maiores recursos, além dos organismos internacionais de cooperação e das empresas que assumiram os princípios da responsabilidade social corporativa. A participação destes sujeitos, orientados pelas Metas 2021, possibilitará aos países e regiões com maior atraso educativo, na conclusão das metas apresentadas, avançar na construção de sociedades justas, democráticas e solidárias e alcançar seu pleno sentido em formar parte da comunidade ibero-americana de nações.

Entre os documentos inspiradores das Metas se destacam os Objetivos do Milênio e a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). A declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) a favor dos Objetivos do Milênio foi um acordo assumido em 2000 por todos os países para terminar com a pobreza no mundo, para conseguir que todos os meninos e meninas concluam a Educação Primária e desenvolvam mecanismos para avançar na promoção da igualdade de gênero. As Metas do Milênio atuam como motor e dinamizador do processo de melhoria e de cooperação.

Outro documento importante é a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, com o fim de cumprir o compromisso estabelecido na Declaração Universal de Direitos Humanos: toda pessoa tem direito à educação. Esse texto foi elaborado em 1990, momento em que os representantes de quase todos os países do mundo reunidos em Jomtien (Tailândia) o subscreveram.

Os organizadores das Metas educacionais 2021 da OEI (2011) recorrem a propostas e documentos da UNESCO, CEPAL e de outros organismos internacionais que propõem, para alcançar as metas que possibilitem garantir o direito de todos à educação, que:

[...] é preciso modernizar a gestão da educação, profissionalizar e protagonizar os educadores; outorgar um papel mais relevante à comunidade educativa local e uma ação mais estratégica à administração central. Mas, além disso, é necessário incorporar as tecnologias da informação e da comunicação ao processo de ensino e aprendizagem, orientar o currículo para a aquisição das competências básicas, formar cidadãos ativos e responsáveis, assegurar a conexão da educação com os desejos dos jovens e conseguir sua participação ativa na sua própria formação (OEI, 2011, p. 10).

De acordo com a OEI (2011) a iniciativa privada e os sindicatos não podem ser esquecidos, posto que é fundamental

a colaboração empresarial para conseguir a necessária transformação da educação técnico-profissional [...]. A colaboração dos setores empresariais e sindicais facilitará a definição das competências profissionais, a possibilidade de que os alunos realizem as práticas necessárias e o reconhecimento do valor dos títulos obtidos para a contratação de trabalhadores qualificados. A aposta por uma sociedade educadora exige planejamento, iniciativa, coordenação e inovação no marco de uma gestão eficaz. Não há dúvidas de que a governabilidade das instituições públicas constitui um requisito indispensável para o avanço deste tipo de projeto (OEI, 2011, p. 66).

A OEI (2011) entende que existe um desajuste entre educação e emprego, e que essa é uma das maiores contradições da sociedade latino-americana.

O certo é que os jovens na atualidade vivem com muito mais insegurança e insatisfação no processo de sua incorporação ao emprego. Além disso, as taxas de desemprego estão fortemente condicionadas ao nível educacional alcançado. As diferenças para o acesso ao mercado de trabalho dependem, portanto, do nível de estudos obtidos. Mas também, em função do gênero, do nível social do lar de origem e do habitat [...]. Neste contexto, a melhoria das competências profissionais dos jovens, a vinculação entre educação e formação técnico-profissional adquirem importância capital (OEI, 2011, p. 58).

A OEI (2011, p. 59) considera que os fatos supracitados constituem uma das faces do problema, a outra são os elementos do subdesenvolvimento que afetam a própria regulamentação do mercado de trabalho: lentidão na oferta de postos de trabalho qualificados, desenvolvimento tecnológico limitado e condições insatisfatórias no sistema de contratação laboral.

O objetivo mais ambicioso da OEI (2011) é a escolarização entre 11 e 12 anos de educação formal, que criará as “[...] possibilidades de sair da pobreza, ou para não cair nela por conseguir empregos precários, instáveis ou com baixa remuneração, ou para dispor das competências suficientes para encontrar novos empregos ao longo da vida” (OEI, 2011, p. 68).

Não há dúvidas de que a qualificação profissional dos jovens e das pessoas adultas é a condição necessária para abrir as portas do mercado de trabalho. É preciso estabelecer meios que procurem e facilitem a aquisição de qualificações profissionais, única maneira de ajudar os jovens e as pessoas adultas a incrementar suas possibilidades de acesso ao emprego e à mobilidade social (OEI, 2011, p. 72).

A formação profissional constitui, para a OEI (2011, p. 72), um instrumento imprescindível para melhorar a qualificação profissional dos trabalhadores e, como consequência disto, para melhorar a sua empregabilidade e a competitividade das empresas e dos sistemas produtivos.

As conclusões, com base em consensos nacionais e internacionais, que chegou a OEI (2011) sobre o papel que a educação tem na sociedade atual, é o de desempenhar a tarefa de

reduzir a pobreza e a desigualdade e para avançar na construção de sociedades mais justas e cultas [...]. A melhoria da educação de todos os cidadãos não só contribui de forma decisiva para o desenvolvimento econômico e social dos países, mas também é uma garantia para o fortalecimento das instituições democráticas, para a liberdade das pessoas e para o exercício de uma cidadania responsável e crítica [...] A comemoração dos bicentenários das independências, desde o final desta década até 2021, há de servir para aprofundar os sinais de identidades nacionais, mas também nos processos de identidades ibero-americanas, conscientes de que a aposta feita por uma melhor educação para todos os cidadãos é a garantia para o progresso social e econômico de cada um dos países e da região em seu conjunto (OEI, 2011, P. 74).

Segundo a OEI (2011, p. 91), o programa se fundamenta em três princípios básicos: a utilização de um enfoque intersetorial, que integre tanto a política educacional quanto a política de fomento ao emprego, como as outras políticas setoriais e de cooperação iniciadas na região; a cooperação e acordo de um amplo leque de agendas e de instituições do setor público e privado, nacionais e internacionais, que interfira na realidade, em maior ou menor medida, na elaboração e na execução destas políticas; e na concentração das ações, principalmente nas áreas rurais e urbano-marginais da região, nas que existe maior incidência da pobreza e falta de opções para a preparação e a inserção profissional.

Quadro N° 08 - Metas 2021 da OEI

Metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários/OEI	
01	Comprometer a sociedade com a educação
02	Educar na diversidade
03	Ampliar a educação infantil
04	Universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade
05	Assegurar que todos os alunos alcancem as competências básicas
06	Melhorar o acesso dos jovens ao ensino pós-obrigatório
07	Conectar educação e emprego
08	Educar ao longo de toda a vida
09	Cuidar do desenvolvimento profissional dos docentes
10	Contribuir para a configuração do espaço ibero-americano do conhecimento e para a pesquisa científica
11	Conseguir mais recursos para a educação e investir melhor

Fonte: elaboração própria

A OEI (2011) propõe a criação de um Fundo Solidário para a Coesão Educativa e atender as 11 Metas Gerais, que se concretiza em 27 Metas Específicas e em 38

indicadores.

O documento articula o binômio qualidade-equidade, presente também em outros textos, como instrumento teórico de consenso. Qualidade e equidade passam a serem fundamentos do discurso educativo, que uma vez executados proporcionam redução da pobreza e da desigualdade, facilitando a inclusão social, especialmente dos grupos originários, dos afrodescendentes, das mulheres e os trabalhadores rurais.

2.6- OEA - história, desenvolvimento integral, mercado e educação

Segundo o Portal da Organização dos Estados Americanos (OEA), a sua origem remonta à Primeira Conferência Internacional Americana, realizada em Washington, D.C., de outubro de 1889 a abril de 1890, a convite do Governo dos Estados Unidos, da qual resultou a criação da União Internacional das Repúblicas Americanas, e começou a se tecer uma rede de disposições e instituições, dando início ao que ficará conhecido como “Sistema Interamericano”.

A Primeira Conferência Internacional Americana foi realizada em Washington, D.C., de outubro de 1889 a abril de 1890, com o objetivo de:

[...] discutir e recomendar para adoção dos respectivos governos um plano de arbitragem para a solução de controvérsias e disputas que possam surgir entre eles, para considerar questões relativas ao melhoramento do intercâmbio comercial e dos meios de comunicação direta entre esses países, e incentivar relações comerciais recíprocas que sejam benéficas para todos e assegurem mercados mais amplos para os produtos de cada um desses países (OEA, 2014).

A OEA foi fundada em 1948 com a assinatura, em Bogotá, Colômbia, da Carta da OEA que entrou em vigor em dezembro de 1951.

A Organização foi criada para alcançar nos Estados membros, como estipula o Artigo 1º da Carta, “uma ordem de paz e de justiça, para promover sua solidariedade, intensificar sua colaboração e defender sua soberania, sua integridade territorial e sua independência”.

Hoje, a OEA congrega os 35 Estados independentes das Américas e constitui o principal fórum governamental político, jurídico e social do continente. Além disso, a

Organização concedeu o estatuto de observador permanente a 69 Estados e à União Europeia (EU).

Para atingir seus objetivos mais importantes, a OEA baseia-se em seus principais pilares que são a democracia, os direitos humanos, a segurança e o desenvolvimento.

Para realizar os princípios em que se baseia e para cumprir com suas obrigações regionais, de acordo com a Carta das Nações Unidas, a Carta da Organização dos Estados Americanos, estabelece alguns objetivos basilares, entre os quais, garantir a paz e promover e consolidar a democracia representativa; promover o desenvolvimento econômico, social e cultural; erradicar a pobreza crítica; a cooperação econômica para a prosperidade comuns dos povos do Continente e a educação dos povos orientada para a justiça, a liberdade e a paz.

Vamos destacar aqui alguns pontos dos artigos que seguem o Capítulo VII. Neste Capítulo, a Carta aborda o conceito de desenvolvimento integral, o qual se realiza por meio das relações do regime assalariado, da empresa privada, da educação, ciência, tecnologia e cultura. Esse conceito abrange os campos econômico, social, educacional, cultural, científico, tecnológico e a questão da igualdade de oportunidades.

Para o Artigo 34, a igualdade de oportunidades, a eliminação da pobreza crítica e a distribuição equitativa da riqueza e da renda, requerem processos de industrialização acelerada e diversificada, especialmente de bens de capital e intermediário, e rápida erradicação do analfabetismo e ampliação, para todos, das oportunidades no campo da educação.

Quanto à ação política dos Estados membros, no Artigo 35 se propõe que devem abster-se de exercer políticas e praticar ações ou tomar medidas que tenham sérios efeitos adversos sobre o desenvolvimento de outros Estados membros.

As empresas transnacionais e o investimento privado estrangeiro, segundo o Artigo 36, deverão estar sujeitos à legislação e à jurisdição dos tribunais nacionais competentes dos países receptores, bem como aos tratados e convênios internacionais dos quais estes sejam parte, e devem ajustar-se à política de desenvolvimento dos países receptores.

Na esteira do Artigo 38 se propõe aos Estados membros a difusão entre si dos benefícios da ciência e da tecnologia, promovendo o intercâmbio e o aproveitamento dos conhecimentos científicos e técnicos.

2.7 – Programa Interamericano de Educação

As Cúpulas das Américas é um espaço onde se definem as políticas estratégicas do continente, essas tiveram inícios nos anos de 1990, promovidas e coordenadas por agências/organizações.

Para encaminhamentos e operacionalização das proposições foram realizadas várias Reuniões de Ministros da Educação, como: I Reunião de Ministros da Educação Brasília, Brasil – julho, 1998. II Reunião de Ministros da Educação Punta del Este, Uruguai – setembro, 2001; III Reunião de Ministros da Educação-México, DF, México – agosto, 2003; IV Reunião de Ministros da Educação ; Scarborough, Trinidad e Tobago - agosto, 2005; V Reunião de Ministros da Educação-Cartagena de Índias, Colômbia – novembro, 2007; VI Reunião de Ministros da Educação, Quito, Equador – 12 a 14 agosto, 2009.

Segundo a Organização dos Estados Americanos, a organização, em matéria de educação, vem desenvolvendo um papel significativo na formulação, desenvolvimento e implementação de iniciativas hemisféricas.

A OEA com o fim de promover um maior dinamismo e coerência com os desafios enfrentados pelo Hemisfério criou o conceito de cooperação solidária que alicerça o Conselho Interamericano para o Desenvolvimento Integral (CIDI).

Cabe ao CIDI fomentar o diálogo e as ações de em prol de um desenvolvimento integrado e sustentável, estabelecer mecanismos institucionais para promover a aludida cooperação entre os Estados membros e servir de catalisador para a mobilização de recursos humanos, técnicos e financeiros. Em seu Plano Estratégico de Cooperação Solidária 1997-2001, o CIDI define a educação como uma de suas oito prioridades (OEA, 2014).

Segundo a OEA (2014), os Ministros da Educação e as mais altas autoridades do Hemisfério, na Declaração Política da Reunião Hemisférica de Ministros da Educação, que teve lugar no México, em fevereiro de 1998, no âmbito da II Cúpula das Américas, na qual foi proposto o Programa Interamericano de Educação, responsabilizaram o CIDI para formular e desenvolver o Programa Interamericano de Educação no âmbito do Plano Estratégico de Cooperação Solidária 1997-2001 e com

base no Plano de Ação - acordado pelos líderes das Américas na II Cúpula das Américas, realizada no Chile, em 1998.

Na Reunião Hemisférica de Ministros da Educação realizada em 1998, no México, de acordo com a OEA (2014), foi enfatizado que a educação desempenha um papel decisivo no desenvolvimento social, cultural, político e econômico do Hemisfério. Foi reconhecida sua relevância no tocante ao exercício dos direitos civis e ao aumento da produtividade, tendo-lhe sido atribuído um papel de crescente importância no processo de integração econômica no nível regional.

Foi na Cúpula de Miami, afirma a OEA (2014), que se traçou linhas prioritárias que orientaram o movimento de integração, o qual tem evoluído de maneira eficaz. A partir da II Cúpula das Américas, foi dado destaque aos aspectos sociais, ressaltando-se o papel estratégico da educação nos processos de modernização, desenvolvimento socioeconômico e integração regional.

Já o Plano de Ação da II Cúpula das Américas proclamou a equidade, qualidade, pertinência e eficiência como princípios orientadores das políticas educacionais e como variáveis imprescindíveis para que sejam proporcionadas melhores condições de vida a todos os habitantes do Hemisfério.

Da mesma forma, para alcançar estes objetivos, os governos acordaram fomentar políticas educacionais compensatórias, estabelecer e fortalecer sistemas de avaliação da qualidade do ensino, desenvolver programas de valorização e profissionalização de docentes e administradores, aperfeiçoar a gestão do ensino e a capacidade institucional, bem como fortalecer a formação e capacitação para o trabalho.

Os novos conhecimentos sobre os processos cognitivos, a experiência acumulada em diferentes práticas pedagógicas e no processo de reforma, além dos avanços sem precedentes na tecnologia da informação, contribuem para que seja alcançado o potencial contido nos programas mais eficazes de educação. É possível pesquisar e testar, difundir e aplicar com maior amplitude esses avanços através de um programa coordenado de intercâmbios, formação de redes, publicações e consultas regionais. O Programa Interamericano de Educação da OEA está voltado para a promoção deste processo.

Quanto aos objetivos, o Programa Interamericano de Educação busca, entre outros, o seguinte: estimular a utilização crescente de medidas confiáveis da eficácia educacional; apoiar o planejamento de políticas de formação, capacitação e especialização de docentes, administradores da educação e outros agentes educacionais

com a finalidade de alcançar níveis de competência que correspondam às exigências de uma educação adequada e de qualidade; sistematizar a informação derivada de experiências de reforma educacional, difundindo-a na região, com o objetivo de acelerar o processo de mudança e modernização das instituições de ensino e contribuir para a identificação, sistematização e difusão das inovações bem-sucedidas em matéria de educação para o trabalho.

Para consolidar as ações estratégicas do Programa Interamericano de Educação, o qual complementa o Plano Estratégico de Cooperação Solidária 1997-2001, a primeira obrigação dos Estados membros é que implementem o Programa Interamericano de Educação em consonância com os acordos adotados na II Cúpula das Américas e nas reuniões ministeriais do CIDI.

O Programa atuará em três níveis e em cada nível a OEA desenvolve atividades específicas que se inserem nas linhas de ação determinadas pelos Estados membros, além de coordenar estas atividades através da Secretaria ou mediante coordenação do país ou dos países que participam nas ações de cooperação, que se reforçam mutuamente, a saber:

1. Foro para o diálogo interamericano sobre o desenvolvimento. Mediante a convocação de reuniões ministeriais na área da educação que permitam a formulação de políticas, o planejamento e a execução da cooperação solidária nesta matéria. Facilita, além disso, as reuniões de alto nível ou de peritos para o compartilhamento de experiências e o intercâmbio de informações.

2. Intercâmbio de informação. Recorrendo à experiência acumulada, a OEA promoverá a análise e o intercâmbio de informação sobre experiências adquiridas pelos Estados membros em matéria de desenvolvimento educacional através de publicações, tanto impressas quanto eletrônicas.

3. Cooperação solidária. O CIDI possui mecanismos de cooperação que atuam mediante programas, projetos e atividades orientados para o fortalecimento institucional, a formação de recursos humanos, a realização de estudos e pesquisas e o intercâmbio de informação. O CIDI conta com uma estrutura programática que permite a apresentação de propostas de cooperação que são aprovadas com base nos recursos financeiros depositados na Conta Setorial de Educação do Fundo Especial Multilateral do CIDI (FEMCIDI).

Essas orientações são consignadas em projetos e planos de ações, coordenadas, entre outros, pelos organismos como a OEA, OEI, e incorporadas pelos governos da

América Latina como indicações ou textos base para a elaboração de seus planos nacionais. Como os governos são signatários de acordos transnacionais estampados em declarações, convenções, etc., comprometem-se também com a aplicação e cumprimento de metas, de modo que os projetos regionalmente elaborados, que são, por sua vez, desdobramentos de planos mundialmente acordados pelos países da região, acabam por ter um caráter mandatário para as políticas nacionais de educação.

Além disso, a cooperação horizontal entre os Estados adquire um papel cada vez mais importante para a transferência de conhecimentos e o intercâmbio de informação e experiências.

Um ponto interessante é que a Secretaria-Geral da OEA assumiu o papel de prestar, aos países que o solicitarem, apoio na formulação de projetos e na identificação de fontes inovadoras de financiamento e cooperação, inclusive bancos internacionais e o setor privado e empresarial.

Foi na Reunião dos Ministros da Educação, no Chile, que se formou um grupo constituído por dez países, com o objetivo de preparar a Reunião de Ministros da Educação em Brasília, Brasil. Os membros deste grupo reuniram-se em Washington, D.C., e na Cidade do México para iniciar a formulação de uma estratégia de acompanhamento e implementação do Plano de Ação de Educação. Durante suas reuniões, o grupo cumpriu uma tarefa relevante ao especificar projetos e atividades em cada uma das linhas de ação emanadas da Cúpula. Da mesma forma, iniciou o processo de negociação com os organismos internacionais para obter sua cooperação técnica e financeira. Os resultados destas iniciativas foram transmitidos em 29 e 30 de junho de 1998 à Reunião Preparatória da Primeira Reunião de Ministros da Educação do CIDI.

Para o desenvolvimento do Programa Interamericano de Educação propõe-se algumas linhas de ação, a saber: 1- políticas compensatórias e intersetoriais para populações vulneráveis; 2- avaliação dos sistemas de ensino; 3- valorização, profissionalização e incentivos para docentes e administradores da educação; 4- reforço da gestão e administração educacional e do desenvolvimento institucional; 5- fortalecer a formação e a capacitação para o mundo do trabalho; e 6- as tecnologias da informação e comunicação aplicadas à Educação.

O Programa centraliza as informações, as ações de cada país, dirige e fiscaliza as atividades do campo educacional aliada com as propostas macroeconômicas de desenvolvimento, e promove uma integração subordinada aos interesses dos países

hegemônicos. São programas e metas que aprofundam as relações orgânicas assimétricas de classe.

Os documentos da OEI e da OEA, assim como os dos demais organismos internacionais se utilizam do mesmo corpo ideológico e apresentam de maneira muito sutil a lógica da crise do capital e sua demanda de reestruturação e o domínio do mercado nas questões educacionais e da formação da força de trabalho flexível e adaptada às condições necessárias à acumulação capitalista, ou seja, profissionais com capacidades multifuncionais e capazes de atender as constantes mudanças das relações de trabalho e o processo de mundialização do capital.

O Banco Mundial por meio de seus programas, assistência técnica, financiamentos de políticas dos governos e articulações com organismos internacionais criou um enfoque teórico específico sobre pobreza que se impôs em escala internacional como instrumento político neoliberal e estratégia de combate aos projetos políticos dos movimentos sociais e da classe trabalhadora, no contexto de crise e reajuste político e produtivo do capital. E ideologicamente é orientado por uma concepção que separa o metabolismo orgânico da “produção da pobreza e produção da riqueza”, responsabilizando o indivíduo por sua condição social, abstraído da divisão social do trabalho, que implica diferentes formas apropriação da propriedade e das relações de classe.

O que se pode concluir da análise aqui apresentada é que da mesma maneira que na questão da reestruturação produtiva e divisão internacional do trabalho, no período em questão, a educação projetada para a América Latina tem se pautada e capitaneada pelas recomendações dos organismos internacionais, inserida no contexto de mundialização do capital e sob a égide do discurso neoliberal de desenvolvimento, assunto que abordaremos no terceiro capítulo.

CAPÍTULO III

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO AGENTES POLÍTICOS DO PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DE RIQUEZA DO TRABALHO PARA O CAPITAL: DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

O presente capítulo tem como objeto as tendências apontadas pelos organismos internacionais – OEI, OEA, Banco Mundial e UNESCO - para a educação na América Latina no sentido de promover o desenvolvimento, a formação da força de trabalho e o papel do Estado neste concerto internacional do capital. Motivado pelas questões, das necessidades do capital, as teorias de sustentação dos discursos hegemônicos, e os instrumentos. Nessa perspectiva, embora as políticas educacionais decorram principalmente dos conflitos entre as classes contraditórias, mas em relação à correlação de forças atuais, a proposta hegemônica que se impõe como estratégia de criação de consenso entre as classes e reprodução do capital é da classe detentora dos meios de produção.

As políticas educacionais se configuram como parte das políticas de desenvolvimento emanadas da divisão internacional do trabalho e projetadas pelos organismos internacionais para América Latina. A função da educação é de garantir que os países em desenvolvimento criem condições de competir no mercado global, de forma subordinada, equipando a próxima geração de habilidades cognitivas, como medida para mobilidade e equidade social, requeridas pelo processo de concorrência do capital, em suas diversas escalas.

3.1- Os desafios do século XXI para o desenvolvimento e a educação

Metas Educativas 2021 - A educação que queremos para a geração dos Bicentenários - são fundamentadas nos princípios da liberdade, igualdade e o desenvolvimento. A OEI apresenta as Metas 2021 como um projeto que busca e articula em torno da educação (OEI, 2008, p. 3): a) desenvolvimento econômico e social da América Latina; b) a melhoria da educação de todos os cidadãos; c) garantir o fortalecimento das instituições democráticas, para a liberdade das pessoas e para o exercício de uma cidadania responsável e crítica. d) formação de uma geração de cidadãos cultos e livres, em sociedades democráticas e igualitárias.

A concretização destes processos se dá por meio da cooperação de diferentes setores públicos e privados para o desenvolvimento de novas experiências de contratação, e uma oferta de formação flexível e renovada que permita a atualização permanente.

Para a realização destes preceitos torna-se necessário “a integração das duas agendas educativas para recuperar o tempo passado e avançar” (OEI, 2008, p. 63). Isso consiste primeiro em recuperar o atraso acumulado no século XX, que se impõe como um desafio: universalizar a oferta de educação infantil, primária e secundária; chegar a toda população sem exclusões, especialmente a das minorias étnicas; melhorar a qualidade da educação e o rendimento acadêmico dos alunos; fortalecer a educação técnico-profissional e reduzir de maneira radical a formação insuficiente de grande parte da população jovem e adulta.

O outro desafio é imposto pelo século XXI, que exige uma educação sensível às mudanças tecnológicas, aos sistemas de informação e de acesso ao conhecimento, às formas de desenvolvimento científico e de inovação, e aos novos significados da cultura, para que possa conseguir um desenvolvimento econômico equilibrado que assegure a redução da pobreza, das desigualdades e da falta de coesão social.

O acompanhamento e a avaliação das Metas 2021 para a sustentabilidade dos esforços, segundo o acordo obtido na XVIII Conferência Ibero-americana de Educação, celebrada em El Salvador em 19 de maio de 2008, que foi batizado de Metas Educativas 2021 - A educação que queremos para a geração dos Bicentenários,

Deve corresponder aos esforços dos diversos organismos internacionais: não basta que se adotem definições comuns, é necessário assegurar que aquelas que sejam acordadas, sejam coerentes com as que estão aplicando os diversos organismos internacionais nos quais participam os países ibero-americanos, especialmente a UNESCO, a OCDE, a OEA e a OEI (OEI, 2008, p. 108).

Do exposto decorrem três indagações: para atender às necessidades, em um contexto de crise-reestruturação-expansão do capital que tarefas os diferentes sujeitos sociais devem incorporar e realizar para sobreviver? Quais são as teorias de sustentação dos discursos hegemônicos? Que instrumentos de institucionalização das propostas são exigidos?

As transformações históricas provocadas pelas crises e avanços do capital, entendido como uma forma de relação social dominada pelo valor de troca, e suas propostas de sobrevivência por meio de um gradual e contínuo tratamento das dificuldades geradas por seu movimento dialético, em cada um de seus momentos gera o tipo de sujeito exigido pelas condições estabelecidas e mudanças nos planos cultural, socioeconômico, político e educacional.

Esses processos geram desafios no interior dos diferentes setores da sociedade, refletindo no âmbito das relações entre o setor produtivo e a escola. As mudanças operadas nas relações produtivas conduzem à necessidade de novos requisitos de formação da força de trabalho e comportamento político.

Nessa perspectiva, a educação não permanece imune às mudanças que ocorrem nos meios de produção, na organização do trabalho e nas relações sociais, decorrentes das transformações econômicas e técnicas que surgem com o desenvolvimento contínuo do capitalismo. A história educacional da humanidade se dá de acordo com os imperativos hegemônicos das formas de relações materiais expressas na economia, no social, cultural e político. A educação dos sujeitos sociais se dá na dinâmica histórica do desenvolvimento “da relação dos homens com a natureza e dos homens entre si” (MARX, 2007). A educação escolar tende a absorver, a retornar e reproduzir a experiência do momento histórico.

A chave para a compreensão dos problemas ligados à política educacional é o processo de reprodução social, hegemonicamente dominado pelos imperativos do mercado. Todas tentativas de reformulação da organização educacional nas últimas décadas, tomaram como um dos seus pontos de referência principais a adequação da educação ao mercado de trabalho e às políticas de desenvolvimento. Cujo objetivo de qualificação é, especialmente, criação de capacidade de trabalho a ser colocada no mercado à disposição do capital.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Nas sociedades capitalistas o processo produtivo e o processo educativo são igualmente necessários ao desenvolvimento capitalista. As relações entre educação e o mundo do trabalho são contraditórias e altamente mediadas.

Segundo Paiva (1980), a hegemonia político-cultural da classe dominante é conquistada ou mantida na luta contra outros projetos que disputam a hegemonia, no seio das contradições que permeiam as relações sociais e de propriedade de uma sociedade. Como instrumento ideológico, o sistema educacional é especialmente sensível às modificações da correlação de forças na luta pela hegemonia sobre a sociedade civil: se a classe dominante se sente ameaçada pela circulação de contra-ideologias que conquistam espaços para poder difundir-se, ela pode lançar mão do controle do Estado sobre o sistema de ensino de modo a torná-lo um instrumento mais explicitamente comprometido com a difusão da ideologia que corresponde a seus interesses e de combate às contra-ideologias.

As políticas educacionais atendem também, e simultaneamente, às necessidades ligadas à reprodução global da sociedade. Promovendo a instituição escolar a internalização dos padrões culturais e ideológicos necessários à reprodução ampliada do sistema, desencadeando o Estado uma política da educação que visa igualmente preservar e fortalecer a dominação de classe. A educação em sua relação com a produção, não se restringe apenas a transmissão de conteúdos, mas também a formação de disposições, virtudes e formas de comportamento úteis à produção (Paiva, 1980).

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 43).

Ressalta Paiva (1980), aos possíveis conflitos entre a orientação adotada pelo Estado enquanto "capitalista genérico" e os interesses específicos dos capitalistas individuais ou mesmo de facções importantes do capital, cujos conflitos estão relacionados também com os objetivos tomados pela acumulação num dado período, só podemos entender o mecanismo que a isto conduz através da compreensão das alianças políticas e da conquista da hegemonia no interior do aparelho do Estado. De acordo com

este raciocínio, a política educacional promovida pelo Estado sob hegemonia do capital industrial é notoriamente distinta daquela resultante da hegemonia do capital financeiro.

Vários estudos, de acordo com Silvia (2010), indicam a desigualdade e a pobreza como os principais problemas com que se defronta a Humanidade. Os diferentes movimentos do capital têm provocado “a desigualdade de rendimento e a pobreza tem aumentado em paralelo com o crescimento econômico, principalmente a partir da década de noventa” (SILVIA, 2010, p. 27).

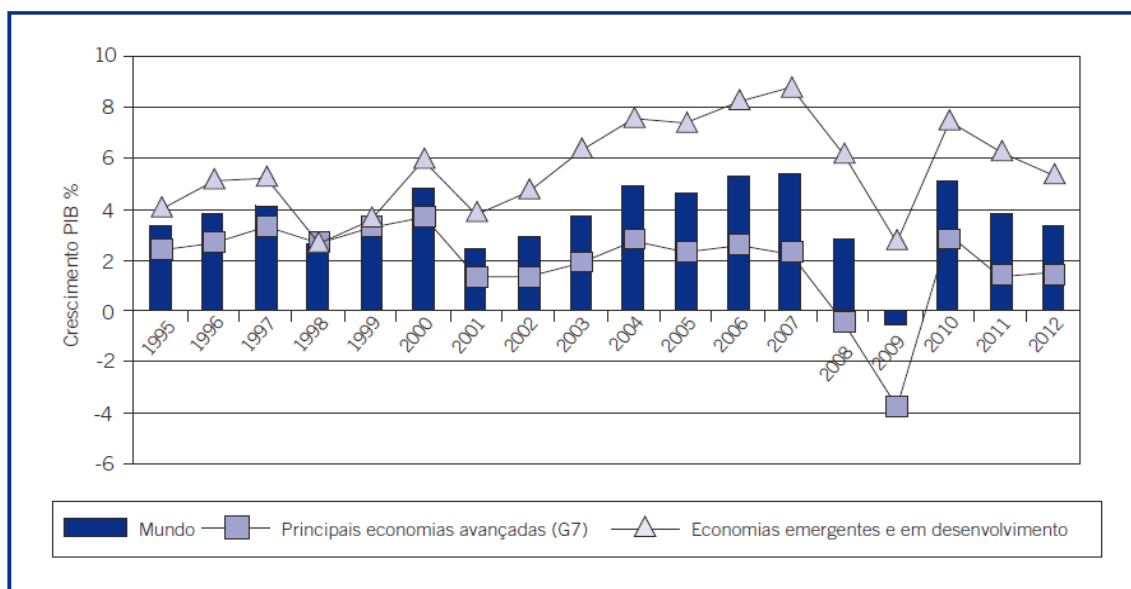
Isso nos leva a constatação de que a defesa do princípio que “o crescimento econômico é a condição suficiente para corrigir desigualdades e reduzir a pobreza”, não corresponde aos fatos empíricos,

A evidência empírica, que a informação estatística já proporciona, permite concluir que poderá ser necessário maior crescimento da economia para erradicar a pobreza, mas tal não é, seguramente, uma condição suficiente para reduzir a desigualdade e eliminar a pobreza, podendo mesmo ser fator do seu respectivo agravamento. [...], nos países com maior desigualdade na repartição do rendimento, o índice de pobreza monetária é mais elevado, qualquer que seja o limiar de pobreza utilizado. [...] cresceu o peso dos trabalhadores em situação de pobreza, a pobreza entre a população infantil e nas famílias monoparentais, em geral constituídas por mulheres com crianças a cargo (SILVIA, 2010, p. 28).

Segundo o Relatório Global sobre os Salários 2012/2013, da OIT (2014), as taxas de crescimento econômico no mundo, no início do século XXI, tiveram forte crescimento, mas com a crise de 2009 sofreram uma drástica redução, que foi tratada como uma das piores crises, após a “Grande Depressão” dos anos de 1930. Ela provocou um processo de desaceleração da economia mundial e em especial nos chamados países desenvolvidos³, enquanto que os países emergentes e em desenvolvimento, mantiveram taxas de crescimento superiores às dos países desenvolvidos, conforme indica a figura abaixo.

³ - Os agrupamentos de países são os que são usados pelo FMI e descritos no anexo do FMI, 2012b. As principais economias avançadas incluem Canadá, França, Alemanha, Itália, Japão, Reino Unido e Estados Unidos. Economias emergentes e em desenvolvimento, constituem um grupo de 150 economias que não são classificadas como economias avançadas. Os números para 2012 são projeções.

Gráfico N° 03
Média anual de crescimento econômico, 1995–2012 (PIB a preços constantes)

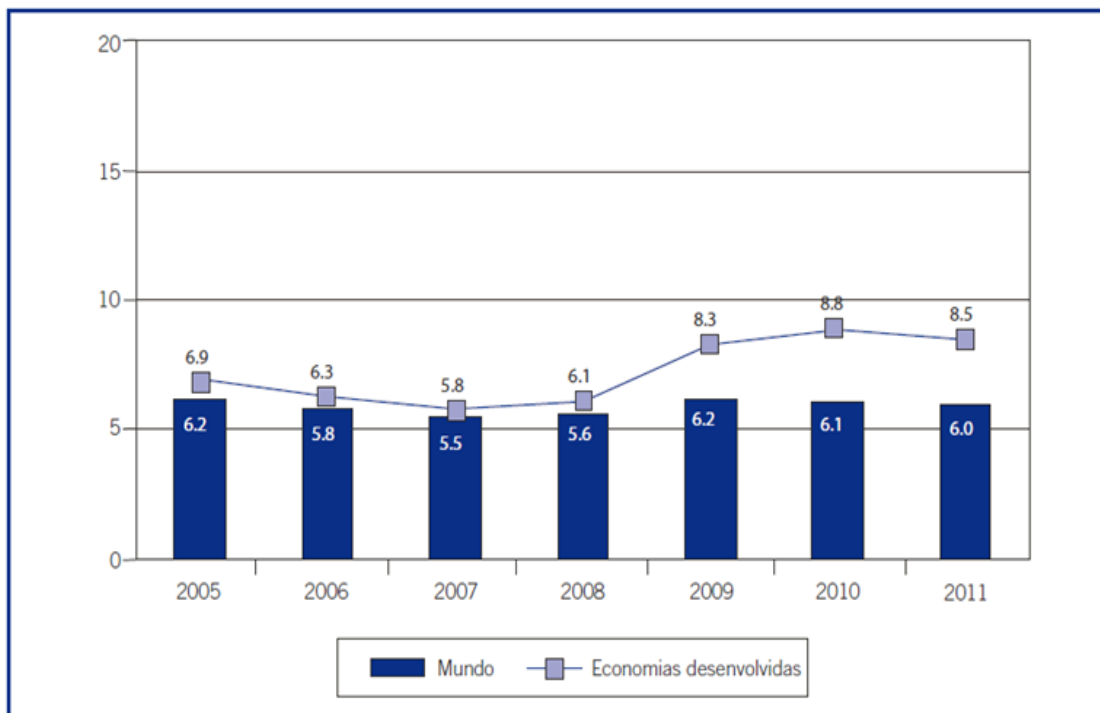


Fonte: http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/relatorio_global_salarios_2012_2013.pdf

Para o Relatório em tela, as taxas de desemprego global permanecem elevadas e com a crise de 2009, o desemprego subiu de menos de seis por cento para mais de oito por cento da população ativa. Nos países em desenvolvimento, as taxas de desemprego apresentam menos flutuações. Em todo o mundo aumentou em 27 milhões desde o início da crise, elevando o número total de desempregados para cerca de 200 milhões, ou seis por cento da população ativa global (figura No. 04). A crise de 2009 afetou a busca por emprego dos jovens, estimando-se que em 2011 o desemprego afetou 75 milhões de jovens de 15-24 anos em todo o mundo, representando mais de 12 por cento de todos os jovens.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho - OIT (2014), o salário em nível mundial continua caindo, em especial nos países chamados desenvolvidos, com uma leve resistência nos países tidos como emergentes. As últimas crises econômicas tiveram fortes impactos sobre os salários e as condições de vida dos trabalhadores, bem como dos países e regiões.

Gráfico N° 04
Taxas de desemprego total no Mundo e nas economias desenvolvidas, 2005-2011
(em percentagem da população ativa)



Fonte: http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/relatorio_global_salarios_2012_2013.pdf

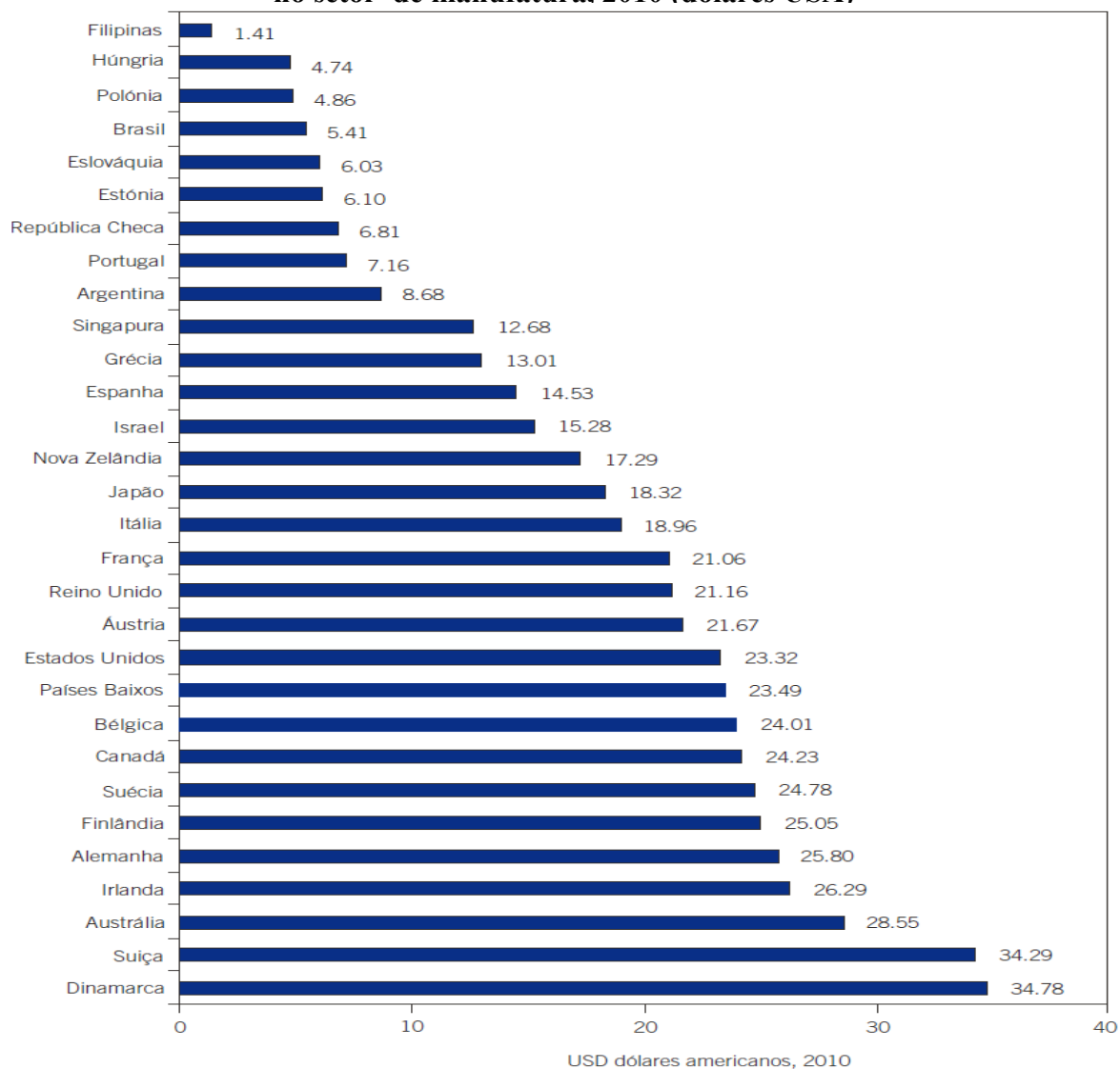
O Relatório Global sobre os Salários 2012/2013, da OIT (2014), afirma que

em nível global, os salários médios cresceram, mas com taxas inferiores às do período antes da crise [...]. Nas economias desenvolvidas, a crise provocou uma dupla queda (“double dip”) nos salários: os salários médios reais caíram em 2008 e de novo em 2011, e as perspectivas atuais sugerem que, em muitos destes países os salários registrarão em 2012, no melhor dos cenários, um crescimento marginal. Nas regiões emergentes, o crescimento dos salários foi, de modo geral, mais resiliente, com um forte crescimento na Ásia e [...], uma tendência positiva em África, na América Latina e no Caribe. Na Europa de Leste e na Ásia Central, após a queda dos salários provocada pela crise em 2009, registrou-se o regresso a um crescimento dos salários positivo mas relativamente mais baixo (OIT, 2014, p. 5).

Aduz o Relatório que os salários médios reais mensais quase duplicaram na Ásia entre 2000 e 2011, tendo aumentado 18 por cento na África, 15 por cento na América Latina e no Caribe e 5 por cento nas economias desenvolvidas. Na Europa do Leste e na Ásia Central os salários quase triplicaram, embora partindo duma base muito baixa na sequência do colapso económico dos anos de 1990.

Aponta o Relatório que existem grandes diferenças absolutas nos níveis salariais por países e regiões, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico Nº 05 - Comparação internacional de níveis salariais por hora trabalhada no setor de manufatura, 2010 (dólares USA)



Fonte: http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/relatorio_global_salarios_2012_2013.pdf

Como podemos observar no gráfico, tomando como base a taxa de câmbio do dólar em 2010, um trabalhador das Filipinas, que trabalha na indústria de manufatura ganhou no período menos de U\$ 1,40 por hora de trabalho. No Brasil, com a mesma carga horária no setor, foi de 5,40 U\$, na Grécia foi de 13 U\$, nos Estados Unidos de 23,30 U\$ e na Dinamarca de 34,80 U\$.

As pesquisas de distribuição e os níveis de salários no interior de cada país e entre os vários países, realizadas pelo Relatório Global sobre os Salários, indicam que

existe uma crescente desigualdade de ganho salarial, em termos da distribuição do rendimento funcional e pessoal.

Em termos de distribuição funcional do rendimento, que diz respeito à forma como o rendimento nacional tem sido distribuído entre trabalho e capital, verifica-se em inúmeros países uma tendência de longo prazo no sentido da queda do peso dos salários e de um aumento da participação dos lucros. A distribuição pessoal de salários também se tornou mais desigual, com um fosso crescente entre os 10 por cento de trabalhadores por conta de outrem no topo da escala salarial e os 10 por cento na base. Esses “desequilíbrios” internos tinham tendência para criar ou agravar os desequilíbrios externos, mesmo antes da Grande Recessão, com os países a tentar compensar os efeitos adversos dos salários mais baixos na procura de consumo interno através da concessão de crédito fácil ou de excedentes de exportação (OIT, 2014, p. 15).

A classe hegemônica toma como nova estratégia de controle político o consenso, pautado na lógica do capital como único caminho possível de desenvolvimento e modernização da sociedade. O mercado é a via política e econômica para o bem estar da população e a medida de orientação das atividades do Estado. A livre mobilidade do capital atua como agente sociometabólico (Mészáros, 2002), mediador e regulador das relações societárias.

As relações societárias dominadas pelo capital passam por processos de concorrência entre os diversos sujeitos da sociedade. Na esfera da produção e da circulação, se intensificam as ações e as estratégias dos agentes econômicos para acelerarem o processo de concentração e centralização de capitais. Desse modo, diante da concorrência exacerbada, as empresas respondem a esse processo impondo à classe trabalhadora – constantemente - medidas de flexibilização, “contornando a legislação que pretende regulamentar as relações trabalhistas” (BELLUZZO, 2012, 17) e distribuindo-a em funções multissetoriais e multifuncionais, bem como a busca constante por novos espaços econômicos geográficos.

[...]. As grandes empresas deslocaram sua produção manufatureira para as regiões em que prevaleciam baixos salários, câmbio desvalorizado e alta produtividade. Norte-americanos e europeus correram para a Ásia, e os alemães, mesmo frugais, saltaram para os vizinhos do Leste. Dessas praças, exportaram manufaturas baratas para os países e as regiões de sua origem ou de sua influência [...]. Mobilidade do capital financeiro e, ao mesmo tempo, *centralização do capital produtivo à escala mundial*. Essa convergência suscitou os surtos intensos de demissões de

trabalhadores, a eliminação dos melhores postos de trabalho, enfim, a maníaca obsessão com a redução de custos [...]. São as exigências e avaliações dos mercados financeiros, impondo uma concorrência sem quartel às empresas, que afetam negativamente o comportamento do emprego e dos salários (BELLUZZO, 2012, 17).

As proposições da OEI – OEA, quanto aos problemas da desigualdade e da pobreza, não passam pelo embate da desconcentração dos meios de produção e da riqueza social, bem como, pela apropriação social das estruturas políticas e de uma educação que corrobore com o processo de apreensão dos mecanismos de funcionamento da sociedade e de entender suas lógicas motivadoras, com critérios que permitam distinguir causas e efeitos, discursos e práticas e a relação entre universal, particular e singular.

O discurso de redução da extrema pobreza, também foi capitaneado pela burguesia, com o escopo de ampliar a massa de consumidores, assim como foi a luta de uma parte da burguesia pelo fim do trabalho escravo e pelo trabalho livre.

O desenvolvimento integral e a educação como instrumento de superação da pobreza são propostas que não passam pelas questões das relações e dos meios de produção e nem pela análise da lógica fundamental do tipo de desenvolvimento que favorece uma classe e desapropria outra, em escala local, nacional e internacional.

Entender esta contradição requer questionar as proposições e o próprio conceito de educação do qual dependem os critérios adotados para definir os objetivos e metas.

O capital é onímodo, de forma extensiva e profunda, em todas as áreas da vida humana, coordenando as mais diversas relações. A educação não escapa a esse domínio, que impõe suas regras, métodos e conceitos. Não foge ao seu movimento histórico, mas se converte em instrumento de moldação ao movimento do capital e sua lógica de relações sociais.

Que pretende atender um

mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis [...] o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidades e institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como, pela honra de patentear primeiro novas descobertas científicas [...] A produção organizada do conhecimento passou por notável expansão [...], ao mesmo tempo em que assumiu cada vez mais um cunho

comercial (como o provam as incômodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiães do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo). (HARVEY, 1992, p. 151)

O conhecimento científico e técnico assumiu um papel relevante no processo competitivo do capital nas últimas décadas em razão da “renovação de interesse”. Esse movimento imposto pelos “circuitos do capital” à educação transformou essa instituição social - vinculada especialmente ao Estado e à propriedade privada, os quais são responsáveis, segundo Guerrero (1995) pela estrutura, composição e dotação de recursos ao aparelho escolar e pelas tarefas que a escola deve cumprir na sociedade, tanto em âmbito geral como no seio dos diferentes grupos sociais - em uma mercadoria.

Os excedentes de capital monetário, segundo Harvey (2004), uma vez que não foram aplicados em investimento produtivo e lucrativo, eles são potencialmente absorvidos pelos seguintes fatores:

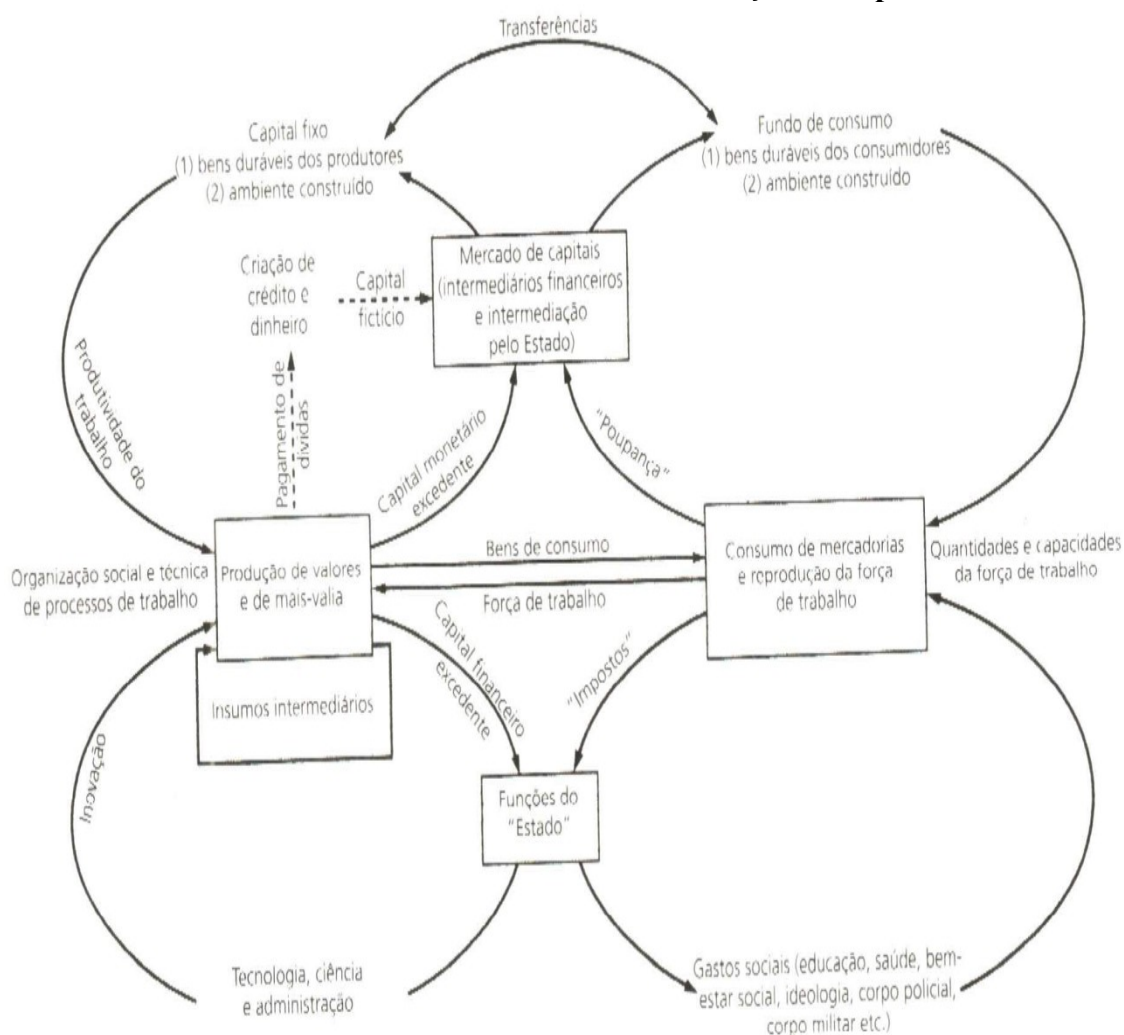
(a) o deslocamento temporal mediante investimentos em projetos de capital de longo prazo ou gastos sociais (como a educação e a pesquisa) que adiam a futura reentrada em circulação de valores de capital; (b) deslocamentos espaciais por meio da abertura de novos mercados, novas capacidades produtivas e novas possibilidades de recursos, sociais e de trabalho, em outros lugares, ou (c) alguma combinação de (a) e (b). (HARVEY, 1992, p. 93-94).

O desenvolvimento da região da América Latina se desenrola de acordo com os circuitos do capital. Os organismos internacionais, como expressões de interesses hegemônicos, organizam seus projetos de educação mirando para esse movimento na tentativa de implementar suas propostas de forma correlata com os acordos internacionais de expansão do capital. Como podemos observar na figura No. 06, abaixo, comentada por Harvey (2004) da seguinte forma:

Os fluxos de capital são retirados do domínio da produção e do consumo imediatos (o circuito primário) e redirigidos seja para um circuito secundário de capital fixo e de formação de fundo de consumo ou para um circuito terciário de gastos sociais e de pesquisa e desenvolvimento. Os circuitos secundário e terciário absorvem o capital excedente em investimentos de longa duração. No interior do circuito secundário do capital, os fluxos se dividem em capital fixo para a produção (instalações fabris e equipamentos, capacidade de geração de energia, entroncamentos ferroviários, portos etc.) e a

produção de um fundo de consumo (habitação, por exemplo). São com frequência possíveis os usos conjuntos (a via expressa pode ser usada para atividades tanto de produção como de consumo). Uma parcela do capital que vai para o circuito secundário é incorporada à terra e forma um banco de ativos fixos num dado lugar - um ambiente construído para a produção e o consumo (o que inclui parques industriais; portos e aeroportos, redes de transportes e comunicações, sistemas de água e esgoto, habitação, hospitais; escolas etc). Esses investimentos tipicamente formam um núcleo físico que define a região. (HARVEY, 1992, p. 93-94).

Quadro N° 09 - Os caminhos da circulação do capital



Fonte: HARVEY, 2004.

A educação entra no circuito como uma função do Estado, locada na pasta de "gastos sociais" e com a missão de colaborar com a formação da força de trabalho, como um meio de facilitar sua reprodução, de apresentar ao mercado como mercadoria potencializada para a produção, dentro do regime salarial, por meio do qual ele tem acesso às mercadorias.

Tanto a OEA e a OEI, no caso aqui estudado, com suas propostas de educação revelam seu vínculo histórico e seu compromisso com o modelo capitalista de sociedade. O discurso de educação é eflúvio que desprende dos sujeitos sociais, submetidos a determinadas relações sociais de produção, à divisão de classe. Essa forma de educação deriva da contradição privado-social ligada aos processos de trabalho e das forças produtivas que atuam no seio da sociedade.

As metrópoles ao mesmo tempo em que se desenvolviam bloqueavam o desenvolvimento das regiões subordinadas à sua política e economia. Daí que todo sistema de educação é reflexo das condições reais e históricas de cada país. Ele não é diferente das formas como são tratadas as classes sociais no interior de cada nação.

A América Latina é um sujeito nas relações mundial do capital e a educação pensada para esse sujeito, reflete o papel histórico imposto ao continente. A plataforma teórica e política hodierna para a educação reúne uma série de frações do capital, em suas formas financeira, produtiva e comercial, exigindo mudanças na economia, nas relações de trabalho e na educação para atender as diferentes formas de circulação do capital.

Neste contexto, para uns a estabilidade econômica, social, cultural e política repousa na segurança da propriedade privada, outros vivem em uma constante instabilidade social, econômica e cultural, e procuram sobreviver com a venda da sua força de trabalho.

A América Latina se relaciona interna ou externamente, de acordo com os diferentes movimentos do capital, movimentação entre ramos, tendência à maximização do lucro e sua política internacional.

No período que se estendeu até 1914, agravou-se muito a competição entre as grandes potências pelos mercados coloniais. A Inglaterra viu-se assim obrigada a expandir o seu mercado interno, para compensar o seu pequeno número de consumidores domésticos, em comparação à Alemanha e França. Com essas novas políticas inglesas, foi possível aumentar a renda real dos trabalhadores e da população em geral, evitando-se o colapso ante a expansão alemã. Agudizava-se cada vez mais a competição entre os grandes monopólios da metrópoles na luta pelo comércio colonial e das metrópoles entre si. Este crescente esforço de mundialização da economia foi conhecido como o período de formação do imperialismo moderno (1870-1914). A teoria do imperialismo foi criada por essa época pelos teóricos socialistas Hobson, Hilferding, Lenin e Rosa Luxemburgo- Eles se perguntaram por que as potências centrais do capital viam-se na contingência de enviar cada vez quantidades maiores de colonos, mercadorias e equipamentos para suas colônias. A resposta era evidente. Criavam-se

mercados e produções auxiliares por toda a parte (BARBOSA, 1996, p. 311).

As propostas de políticas educativas apresentadas pela OEA e a OEI, sustentadas em duas categorias fundamentais, capital humano e desenvolvimento integral, são tentativas de responder

As dificuldades do capital para se apropriar da mais valia se expressa fundamentalmente no problema da realização ou seja, a ausência ou insuficiência de mercados para consumir a mercadoria produzida e, assim, permitir efetivação da taxa de lucro embutida na mercadoria. A insuficiência de mercados só pode ser contornada de duas maneiras: 1) elevação da renda real dos trabalhadores ou de outros setores da população, para que o mesmo possa comprar as mercadorias produzidas; 2) Encontrar um outro mercado fora do mercado anterior, onde ocorreu a saturação (BARBOSA, 1996, p. 310).

Desenvolvendo dois movimentos básicos que mobilizam forças econômicas, políticas e conhecimentos, pela busca de implementação das condições interna e externa de reprodução do capital, no qual transitam mercadorias, conhecimentos e indivíduos.

3.2- OEA e OEI: Disputas de espaços de influência política, econômica e ideológica na Sociedade Latino-Americana

Tanto a OEA (1948) como a OEI (1949) surgem neste contexto de disputas, uma com sede em Washington, Estados Unidos e outra com sede em Madri, na Europa. A OEA reconhece, de acordo com a Carta da Organização dos Estados Americanos, a “missão histórica da América é oferecer ao Homem uma terra de liberdade e um ambiente favorável ao desenvolvimento de sua personalidade e à realização de suas justas aspirações”; faz a defesa da democracia representativa e melhores condições para o comércio de produtos por meio de convênios internacionais, objetivando processos ordenados de comercialização que evitem a perturbação dos mercados e promover a expansão de mercados.

A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), entre outros, objetiva colaborar permanentemente para a integração econômica, política e cultural dos países europeus e latino-americanos, que constituem as duas áreas de influência da Organização e promover a vinculação dos planos de educação, ciência, tecnologia e cultura e os planos e processos sócio-econômicos.

Interessante observar que nos dois organismos internacionais a palavra paz e consenso é uma constante, como se o desenvolvimento econômico capitalista ocorresse sem conflitos bélicos ou ideológicos.

Segundo Berchenko (2002), a influência europeia no que diz respeito à formação da classe dominante da América Latina, é um fenômeno antigo e flutuante. É a partir da Segunda Guerra Mundial que é liquidada essa influência. Em relação ao período entre 1945-1980, foram assinados somente alguns acordos bilaterais, e exclusivamente comerciais, não aparecendo nos documentos a questão da educação e nem da cultura. Esses tratados receberam a denominação de "acordos da primeira geração”.

Mas essa situação começou a modificar-se na década de 1980 em decorrência de dois fatores: o primeiro foi a progressiva tomada de consciência dos governos latino-americanos em relação à vulnerabilidade do subcontinente (em virtude de sua fragmentação em Estados nacionais), diante dos Estados Unidos.

Desde a década de 1960, de acordo com Berchenko (2002), essa consciência tinha engendrado uma série de processos regionais de integração econômica, da qual acabou surgindo um novo tipo de interlocutor perante o resto do mundo: os organismos supranacionais de integração regional — em 1960, criação da Alalc e do Mercado Comum Centro Americano; em 1969, da Comunidade Andina etc.

O segundo fator de mudança foi, em 1986, a entrada da Espanha e de Portugal na CEE (Comunidade Econômica Europeia): a presença ibérica no âmago do espaço comunitário europeu deveria reativar as relações políticas e econômicas do Velho Continente com a América Latina. Nessa ocasião, as entidades supranacionais de cada lado do Atlântico assinaram o que é designado por acordos da “segunda geração”, cujo alcance, nessa época, limitava-se à área econômica.

A partir da década de 1990, também designados por "acordos da terceira geração", as ações diplomáticas europeias encontraram-se em posição de concorrência implícita com os Estados Unidos. De acordo com Berchenko (2002), hoje, é a própria Europa que propõe uma alternativa no campo das relações comerciais e políticas com a América Latina. Em 1995, 62% da ajuda ao desenvolvimento fornecida aos países latino-americanos tiveram origem na União Europeia.

Segundo Berchenko (2002), o interesse demonstrado pela União Europeia em relação à integração latino-americana na área da educação aparece no âmbito dos acordos de cooperação, como os programas Columbus, Nicolam e Alfa. A finalidade desses programas consiste em criar vínculos entre as instituições comunitárias europeias

de ensino superior e as universidades e organizações supranacionais que operam na América Latina. A maior parte desses programas privilegiam o desenvolvimento das relações entre a universidade e o setor produtivo da economia (Berchenko, 2002).

Os programas dos países ibéricos para a educação e cultura nos países ibero-americanos tem se dado especialmente via as "cúpulas ibero-americanas de chefes de estado". Para Berchenko (2002), a política geral dos europeus para a América Latina é empreendida por intermédio da Espanha e de Portugal,

O Velho Mundo tem promovido uma política destinada a reconstituir um espaço hispano-português que, no terreno da educação e cultura, deveria ser capaz de se opor ao espaço anglo-americano. Essa vontade política expressa-se não só pela reunião regular, desde 1991, de Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado, mas também por um programa especificamente hispânico de cooperação em matéria de educação com os países da América Latina, assim como pelo reconhecimento, cada vez mais consolidado na Espanha, das elites culturais hispano-americanas (BERCHENKO, 2002, p. 315).

Em junho de 1994, a OEI confirmou o acordo de 1957 que se referia à cooperação com a UNESCO; e com efeito, a Espanha apoia o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe. A OEI participou, no início, como observador — das reuniões organizadas na região pela UNESCO que, posteriormente, deu apoio financeiro a seu Escritório de Educação para a América Latina e Caribe; tal ajuda materializou-se, em particular, pela publicação do boletim sobre o desenvolvimento do citado Projeto.

De acordo com Berchenko (2002), em 1996, a Secretaria de Estado para a Cooperação Internacional e Ibero-Americana destinou 42,7% da ajuda bilateral espanhola aos países da América Latina; desde o final da década de 1950, no campo da educação, a Espanha coopera, por meio do Escritório de Educação Ibero-Americana da OEI, com os países da região, os escritórios regionais da Unesco, a Convenção "Andrés Bello" e alguns centros privados de pesquisa e formação.

Comenta Berchenko (2002), que a OEI nas últimas décadas tem proposto para os países da América Latina cursos e seminários para a formação de pessoal nas áreas de planejamento, administração e supervisão dos sistemas educacionais. Na região da América Central e Caribe tem cooperado na realização de estudos, assim como de inventários relativos a instituições e programas existentes. Desde a década de 1980, a OEI tem acolhido as reuniões sobre a educação referentes à região hispano-americana:

seu objetivo é eminentemente integrador; aos poucos, esta meta está sendo alcançada com a realização de Congressos Ibero-Americanos de Educação.

Segundo Berchenko (2002), por conta da preocupação com a formação das elites e com as novas gerações, a cooperação ibero-americana participa também da “Ruta Quetzal-Argentaria”. Considerado um dos programas mais importantes no mundo hispânico, o qual recebe o apoio do Ministério das Relações Exteriores e é financiado pelo consórcio bancário "Argentaria".

Outra organização com forte influência na América Latina é a Cooperação Espanhola, organismo estatal direcionado para a ajuda ao Terceiro Mundo, segundo Berchenko (2002) inscrita sempre na política de formação das elites e das novas gerações, em parceria com os Ministérios das Relações Exteriores, da Educação e dos Assuntos Sociais de Espanha, apoia, desde 1992, o Centro Euro/Latino-Americano da Juventude" (Ceulaj), cuja função consiste em canalizar as relações entre os jovens da América Hispânica e os jovens europeus. Neste sentido, a instituição organiza encontros, fóruns e projetos no âmbito do voluntariado e cooperação.

3.3- Cooperação em busca de cooptação: dissimulação com desenvolvimento e educação

A maior parte das atividades das organizações internacionais diz respeito à cooperação entre os organismos nacionais, assim como ao exercício de uma influência sobre as políticas e as práticas de diferentes países (ISTANCE, 2011, p. 611).

Uma das razões pelas quais pode ser difícil, para um novato perceber o papel e a influência das organizações internacionais no domínio da educação é que um bom número das que estão ativas no campo da educação são antes de tudo responsáveis por políticas de outras esferas, especialmente do desenvolvimento econômico. (ISTANCE, 2011, p. 610).

As organizações internacionais encontram-se em uma nova postura em relação à educação e através de conexões e interconexões internacionais cada vez mais numerosas, elas aumentaram seu papel e potencial.

No contexto do capitalismo, a educação segue os tempos da mercadoria e das formas de relações engendradas em dado momento histórico. Como: a) o tempo da invenção e criação; b) tempo de declínio do valor de troca (comercialização generalizada e passagem para a substituição); e c) tempo final como valor de troca,

portanto fora do mercado. Está desqualificado para o mercado aquele indivíduo que não se atualiza de acordo com o processo de transformação dos tempos da mercadoria. O trabalhador se desqualifica diante do processo de transformação da produção, da circulação e do consumo ao não incorporar um determinado conhecimento necessário posto pela divisão social do trabalho em um dado período. São as racionalidades econômicas e políticas que vão criando as racionalidades educacionais.

O papel político destes organismos é elaborar, orientar e regular, por meio do aparelho dos Estados, a concretização das políticas do capital. O capital passa a ser o guia da educação e o conhecimento seu acompanhante.

Na sociedade capitalista, a mercadoria passou a mediar todas as relações sociais e a própria noção de identidade. Dentro dos padrões desta sociedade, o consumo de mercadorias é apresentado como um “sonho de vida boa” e felicidade e não como resultado de um processo de produção que se sustenta em relações de exploração capital-trabalho-natureza, em que o primeiro é hegemônico e condutor do processo.

Nos aspectos da circulação e da especulação, gastar, vender e investir, para muitos elementos da sociedade, converteu-se em conforto psicológico, a obtenção da mercadoria assumiu uma função hedonista - comprar dá prazer e sensação de recompensa- e os grandes templos de consumo em “shopping-terapia”. Orientados por uma diversidade de autoridades do consumo, que indicam para cada período, clima, ocasião, encontro, etc. um tipo de mercadoria. Com dicas a partir de celebridades, as quais somos constantemente convidados a imitá-las, ou consumir de forma personalizada.

A burguesia engendrou um novo tipo de sociedade de mercado, na qual os indivíduos são forçados a seguir seu interesse econômico pessoal. Criou na realidade um ambiente social em que as pessoas podiam ser controladas em suas atividades econômicas:

Com a tendência generalizada para maximizar a renda, era agora possível dirigir a aplicação das energias humanas em várias direções pelo acréscimo ou a redução das recompensas oferecidas para diferentes tarefas [...] se a sociedade operando através desse mecanismo de mercado, quisesse diminuir a quantidade de energia social empregada na fabricação de chapéus, bastaria reduzir as recompensas- salários, rendas, lucro. [...] Na presença de uma tendência universal para a maximização das rendas, a sociedade dotou-se de um poderoso instrumento para a alocação de seus recursos (HEILBRONER, 1974, p. 86).

Como observaram Marx e Engels (1999), uma parte da burguesia procura remediar os males sociais com o fim de consolidar o sonho da sociedade burguesa. E esse papel é assumido por diversos sujeitos, entre eles, por “reformadores de gabinete de toda categoria”, que buscam apenas reformas administrativas fundamentadas nessas condições de produção do capital, e que, portanto, não afetam as bases das relações entre o capital e o trabalho assalariado, se apresentando como interessados nas condições de vida da classe trabalhadora e do planeta. O fragmento abaixo elucida bem essa realidade.

Uma parte da burguesia deseja compensar injustiças sociais, para assegurar a continuidade da existência da sociedade burguesa. A esta parcela pertence economistas, os filantropos, os humanitários, aperfeiçoadores da condição da classe trabalhadora, [...], quer todas as vantagens das condições sociais modernas sem as lutas e os perigos que necessariamente resultam disto. Deseja o estado da sociedade existente sem os seus elementos revolucionários e desintegradores. Quer uma burguesia sem um proletariado. O melhor dos mundos, pensa a burguesia, é naturalmente o mundo do qual ela domina [...]. Ao requerer que o proletariado leve avante tal sistema e, de tal modo, marche diretamente para a Nova Jerusalém social, requer, na verdade, que o proletariado conserve-se dentro dos limites da sociedade existente [...]. Uma segunda forma [...] mais prática, mas menos sistemática, procurou depreciar todos movimentos revolucionários aos olhos da classe trabalhadora [...]. Com tudo, de modo algum entende abolição das relações de produção burguesa. Esta abolição pode ser efetivada [...] com reformas administrativas, baseadas na existência continuada dessas relações, reformas, portanto, que sob nenhum aspecto afeta as relações entre capital e trabalho, mas, na melhor das hipóteses, diminuem o custo e simplificam o trabalho administrativo burguês [...]. Mercado livre: para o benefício da classe trabalhadora (MARX e ENGELS, 1999: 54- 56).

Os projetos dominantes de progresso e desenvolvimentos moveram as fronteiras territoriais em função dos avanços econômicos que permitiam a ocupação de mais espaços regionais, conformou-se uma estrutura econômica dependente da dinâmica externa e da produção de monoculturas em grandes propriedades fundiárias que usavam trabalho escravo e depois assalariado (POCHMANN, 2008, p. 50-51).

Entre os anos 1950 e 1960 prevaleceram como princípios orientadores do desenvolvimento, a maximização do PNB (Produto Nacional Bruto), e da renda *per*

capita, os quais são obtidos maximizando a eficiência econômica. Nesta época, o Estado privilegia o setor de consumo duráveis como setor de ponta da acumulação. Para atingir esses objetivos, é necessário atravessar etapas, passando de uma sociedade tradicional para uma *moderna*, baseando-se na industrialização como tarefa central (ROSTOW, 1978: 46). Para enfrentar a pobreza nacional, “os empresários propõem a criação de riqueza nacional” (TREVISAN, 1986, p. 59).

O movimento do:

[...] Capital realiza-se de modo cada vez mais pleno como capital singular, particular e geral, cujas mediações são articuladas por agências, organizações, empresas, corporações, conglomerados, mercados, telecomunicações informáticas eletrônicas ágeis e invisíveis. Os diferentes setores produtivos, nos mais diversos países, realizam-se como concretizações do capital tomado em sua forma singular. Ao mesmo tempo, as diferentes economias nacionais, ou organizadas em blocos, configuram-se como capital tomado em sua forma particular (IANNI, 2003, p. 134).

A chamada onda neoliberal nos anos 1980-1990 possibilitou o desenvolvimento de uma visão geo-econômica mais aberta ao comércio internacional na região sul-americana (*regionalismo aberto*), na perspectiva do neoliberalismo.

3.4- Educação e Região configuradas pelo Capital

No contexto supracitado, observa-se que as políticas econômicas da América Latina são implementadas com o objetivo de buscar a superação da situação de isolamento, caminhando mais decididamente na direção de políticas territoriais explicitamente integracionistas visando à construção de uma estratégia comum – não isenta de conflitos e de disputas por liderança e hegemonia – de inserção ativa no acelerado processo de reestruturação global do capital.

A participação na economia global, especialmente com os meios mais desenvolvidos, é uma busca constante dos países. O espaço global é:

o lugar privilegiado do capital em geral, que suplanta simultaneamente os capitais particulares e singulares. Com a peculiaridade de que os movimentos do capital em geral constituem as determinações que incutem nos outros suas condições e possibilidades de reprodução” (IANNI, 2003, p. 135).

Os planos e os planejamentos são ferramentas administrativas para o reforço das condições da própria estrutura produtiva, tanto na esfera da produção quanto na esfera da circulação e da apropriação. Planos e planejamentos das ações nesses espaços surgem:

Como uma “forma” da intervenção do Estado sobre as contradições entre a reprodução do capital em escala nacional e regional, e que tomam a aparência de conflitos inter-regionais; o planejamento não é, portanto, a presença de um Estado mediador mas, ao contrario, a presença de um Estado capturado ou não pelas formas mais adiantadas da reprodução do capital para forçar a passagem no rumo de uma homogeneização, ou conforme é comumente descrito pela literatura sobre planejamento regional, no rumo da “integração nacional” [...]. O planejamento num sistema capitalista é sobretudo [...], uma forma de reposição transformada dos pressupostos da produção; isto é, uma forma transformada da mais-valia que se repõe no processo produtivo: a ação do Estado, para ser planejada, deve ocorrer essencialmente na passagem entre os resultados do produto e a reposição do ciclo produtivo. (OLIVEIRA, 1993, p. 30, 51-52).

A mundialização da economia está impondo aos países e regiões novas configurações nas rotas comerciais. Para isso é preciso aprimorar e melhorar a exploração das suas potencialidades econômicas, procurando tornar seus produtos competitivos no mercado mundial. O capital tem interesse no aumento da qualidade do fluxo e na eficiência da fluidez. Para sua realização o capital desenvolve um movimento dual simultâneo, enquanto que, por um lado ele tende:

[...] a arrasar toda barreira espacial oposta ao tráfico, isto é, intercambia, e a conquistar toda Terra como seu mercado, por outro lado tende a anular o espaço por meio do tempo, isto é, a reduzir a um mínimo o tempo que toma o movimento de um lugar a outro. Quanto mais desenvolvido o capital, e mais extenso seja, portanto, o mercado em que circula, tanto mais tende, ao mesmo tempo, a levar este mercado a uma maior atuação no espaço através do tempo [...] (IANNI, 2003, p. 135).

Para isto organizam políticas globalizantes e da integração territorial em larga escala (internacional), através do aumento dos circuitos espaciais de produção (fluxos de bens materiais) e dos círculos de cooperação no espaço (fluxos não-materiais – dinheiro, informação, educação etc.), conforme Santos (2003, p. 192), para provocar “a circulação mais rápida tanto do capital-mercadoria como do capital-dinheiro”. Para

atender esse processo de integração em larga escala do capital, são organizadas empresas globais e pessoas são formadas para executar as políticas globalizantes destas empresas:

Os homens que dirigem as empresas globais são os primeiros na história que possuem a organização, a tecnologia, os recursos e a ideologia para fazer uma tentativa plausível de administrar o mundo como uma unidade integrada [...]. A empresa global é a primeira instituição na história humana dedicada ao planejamento centralizado em escala mundial. Uma vez que sua finalidade básica consiste em organizar e integrar a atividade econômica em todo o mundo, de modo a maximizar o lucro global, esta empresa constitui uma estrutura orgânica da qual se espera que cada parte sirva ao todo [...] (IANNI, 2003, p. 136).

Para facilitar esse processo se formam “eixos de integração econômica” (devido à intensidade dos fluxos materiais e imateriais). Isso leva a uma pressão sobre as infra-estruturas em transportes, devido à exigência de um maior número de meios de transportes em circulação, transportando maior tonelagem (caminhões biarticulados), etc.

A conjuntura da economia capitalista mundial tem levado aos países das Américas a integrarem seus mercados, motivados por acontecimentos como o paulatino deslocamento do eixo que coordenava a economia mundial: o deslocamento do eixo Atlântico Norte para o Pacífico, em direção às nações com maiores potencialidades econômicas, poder político e capacidade tecnológica, tais como: Estados Unidos, Canadá, Rússia, Japão, China, os tigres asiáticos e Austrália. Outro fato é a crescente regionalização da economia internacional, com a formação de blocos continentais, economicamente integrados, competindo acirradamente no mercado mundial e facilitando a comercialização entre os países membros.

3.5- Estado: ações que revertem lucro, capital e tecnologia para a classe hegemônica

O Estado assume “a função de promotor de investimentos, de articulador do sistema de créditos, dos mercados e programas de investimento direto em obras públicas, com base nos princípios de Keynes” (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996, p. 408) por meio de instrumentos de políticas econômicas estatal de sustentação direta

da acumulação (produção de mercadorias e ou serviços de infra-estrutura, na garantia das investidas externas de seus monopólios); políticas sociais estatal de sustentação indireta da acumulação (investimentos diretos na área social – *Welfare State*, políticas de redistribuição de rendas); enquadramento das empresas e demais setores sociais (políticas normativas); aumento da carga tributária (redistribuição da mais valia).

El Estado keynesiano requería, en consecuencia, la compatibilización de dos lógicas que a menudo eran muy difíciles de sincronizar: una, de carácter económico, orientada a la reactivación y estabilización de la acumulación capitalista; y otra, de naturaleza política, tendiente a establecer la paz social, institucionalizar los antagonismos societales y crear un orden burgués estable y legítimo. (BORON, 2004, p. 187).

Agora o Estado não precisa manter uma forma rígida de controle e repressão dos agentes sociais que obstaculizam o mercado (sindicatos, movimentos sociais, setores organizados, entre outros), convida-os para participar.

Segundo Keynes (1988, p. 248), “deve-se promover fórmulas de todas as espécies que permitam ao Estado cooperar com a iniciativa privada”. As intervenções políticas do Estado no processo de desenvolvimento sempre geraram lucro e renda para as empresas, fundamentalmente a aquisição de capital e tecnologias.

Buscar um grau de conciliação entre as vantagens públicas e particulares, tanto em regime de concorrência perfeita quanto em regime de concorrência imperfeita, com o objetivo de assegurar uma situação aproximada de pleno emprego, mas:

fora disso, não se vê nenhuma razão evidente que justifique um Socialismo do Estado abrangendo a maior parte da vida econômica da nação. Não é a propriedade dos meios de produção que convém ao Estado assumir. Se o Estado for capaz de determinar o montante agregado dos recursos destinados a aumentar esses meios e a taxa básica de remuneração aos seus detentores, terá realizado o que lhe compete [...]. Por isso, enquanto a ampliação das funções do governo, que supõe a tarefa de ajustar a propensão a consumir com o incentivo para investir [...], eu a defendo, [...], como o único meio exequível de evitar a destruição total das instituições econômicas atuais e como condição de um bem-sucedido exercício da iniciativa individual (KEYNES, 1988, p. 248-249).

O papel do Estado não é o domínio da propriedade dos meios de produção. Cabe ao Estado simplesmente exercer uma influência orientadora sobre a propensão a

consumir, em parte através de seu sistema de tributação, em parte por meio da fixação da taxa de juros (Keynes, 1988).

Portanto, o momento histórico de avanço produtivo capitalista antagoniza frontalmente com as antigas promessas burguesas de desenvolvimento e ampliação do crescimento. Hoje em todos os países da América Latina podemos visualizar, através das estatísticas disponíveis, o saldo das graves consequências postas em movimento pela lógica destrutiva do capital, especialmente em seus momentos acentuados de crise.

O grande paradoxo que não pode mais ser dissimulado no capitalismo do século XXI é sua crise e o modo pelo qual o atual avanço produtivo antagoniza com a sobrevivência de uma parcela cada vez maior da humanidade. É cada vez mais visível no sistema capitalista a incompatibilidade existente entre crescimento econômico e desenvolvimento social e humano. Como enfatiza Mészáros:

[...] não estamos mais diante dos subprodutos "normais" e voluntariamente aceitos do "crescimento e do desenvolvimento", [...] nem tampouco diante de problemas periféricos dos "bolsões de subdesenvolvimento", mas diante de uma contradição fundamental do modo de produção capitalista como um todo, que transforma até mesmo as últimas conquistas do "desenvolvimento", da "racionalização" e da "modernização" em fardos paralisantes de subdesenvolvimento crônico. E o mais importante de tudo é que quem sofre todas as consequências dessa situação não é mais a multidão socialmente impotente, apática e fragmentada das pessoas "desprivilegiadas", mas todas as categorias de trabalhadores qualificados e não-qualificados; ou seja, obviamente, a totalidade da força de trabalho da sociedade. (MÉSZÁROS, 2006, p. 30)

As propostas dos organismos internacionais são “receitas para as cozinhas do futuro” (MARX, 1988, p. 138) da América Latina, que adornam os “grilhões não para que o homem suporte grilhões desprovidos de fantasias ou consolo” (MARX, 2010, p. 146), não para que o homem sem sonhos e sem consolo”, mas que aceite as implicações mais sérias da dinâmica capitalista contemporânea, o aumento do desemprego e aceitação do trabalho precário como meio de angariar a subsistência. Educados para viverem em uma sociedade de homens que agem privadamente, com direitos políticos, mas em condições reais de cativo econômico.

Essa realidade não se processa só na América Latina, mas também nos países centrais, industrialmente mais desenvolvidos, onde existem hoje mais de 40 milhões de desempregados. Segundo Mészáros (2006), na Grã-Bretanha a ofensiva do capital nos

últimos vinte anos multiplicou por dez a taxa de desemprego. A Europa já reúne mais de vinte milhões de trabalhadores desocupados e, destes, cinco milhões pertencem à economia alemã.

Nos países periféricos, a situação ainda é mais crônica. A Índia e seu modelo de crescimento econômico baseado numa força de trabalho quase gratuita para o capital, acumula o impressionante número de 336 milhões de pessoas desempregadas; enquanto o número de trabalhadores empregados não passam de 307,6 milhões, de acordo com dados de Mészáros (2006).

No Brasil, mesmo o relativo impulso ao assalariamento que se desenvolveu em meados do século XX, no período de industrialização intensiva, passou por uma inversão drástica. Aponta Pochmann (2006), durante o século XX, ainda que não atingissem os níveis dos países centrais, excetuando-se as fases de grande recessão, a economia brasileira apresentou níveis de assalariamento sempre crescentes. Mas a partir da entrada dos anos 1990, o assalariamento brasileiro, quando comparado com outras formas de emprego da força de trabalho, passou a sofrer uma constante tendência de queda.

A classe hegemônica - para responder à crise do capital e à necessidade de uma nova divisão internacional do trabalho e reestruturação produtiva - formula novas propostas de mudança de rumos do desenvolvimento para atender a agenda neoliberal, propagada por setores intelectuais, financeiros, pela mídia e partidos políticos de diversas correntes. Segundo Biancarelli (2014), as principais propostas são uma nova rodada de abertura comercial (unilateral), a redução do tamanho e a reversão nos papéis assumidos pelo Estado, uma gestão macroeconômica bem mais rígida (especialmente na área fiscal), a redução dos custos do trabalho e uma ênfase genérica em educação e qualificação profissional. Nesse novo ideário neoliberal a questão social fica de fora e são priorizadas as políticas mais focalizadas.

De acordo com Biancarelli (2014), essas propostas baseiam-se em uma concepção primária de vantagens competitivas, em muitos casos defendendo a reespecialização produtiva, sem qualquer atenção às consequências em termos de emprego, salários, sustentabilidade das contas externas, etc. Outro ponto importante das políticas de Estado é a ênfase nas questões macroeconômicas que se apresenta como uma estratégia de desenvolvimento, em razão do processo de “desindustrialização”, bem como, cortes nas taxas de juros e políticas de ajuste fiscal (corte de gastos) são as principais propostas. Essa postura política,

Apesar de antiliberal e focado nos graves problemas da estrutura produtiva, esse conjunto de ideias também se mostra “neutro” a respeito do progresso social como motor econômico. Além disso, a ambição de um crescimento liderado pelas exportações [...] parece ignorar todas as outras vantagens dos países industrializados da Ásia (liderança tecnológica, decisões estratégicas das empresas multinacionais a respeito de sua localização, barreiras à entrada etc.) e também pode ser entendida como uma defesa de salários mais baixos como complemento ao câmbio desvalorizado, em busca da competitividade. [...]. A melhora nas condições de vida da população, nesse caso, voltaria a ser um subproduto complementar, quiçá desejável, do êxito econômico – que teria de ser buscado com medidas amargas. Não são poucas nem desimportantes as vozes que clamam, nos dias que correm, por uma submissão dos objetivos sociais à volta do crescimento baseado na eficiência ou na volta da “credibilidade” perdida (BIANCARELLI, 2014, p. 5).

Fortalecem-se em toda América Latina os projetos de educação orientados pelas matrizes liberais e neoliberais. Enquanto no modelo desenvolvimentista o papel do Estado era primordial como promotor e indutor do desenvolvimento, que assentou as bases da modernização industrial, agrária e educacional, no modelo neoliberal o papel central cabe ao mercado, sendo o Estado parceiro da iniciativa privada. Cabe ao Estado intervir o mínimo possível, deixando que as forças do mercado promovam o desenvolvimento. Isso justifica o chamado “ajuste estrutural”, liberalizando os mercados e abrindo-os ao capital e comércio internacionais, flexibilizando as leis trabalhistas, visando adequar o espaço econômico nacional à livre circulação do capital financeiro - e crédito - internacionais.

De acordo com as matrizes liberais e neoliberais, estabelecem-se políticas de educação consideradas como primordiais para o desenvolvimento ou políticas de desenvolvimento como condição necessária para a conquista de uma boa educação. Essas posições procuram, por um lado, identificar “nas variáveis internas de cada país e na “qualidade” de seus indivíduos, aí incluído o grau de escolaridade, os aspectos propulsores de processos de desenvolvimento” (HADDAD, 2014, p. 34), enquanto os segundos, mais heterodoxos, tendem a considerar que os fatores macroeconômicos propiciam um ambiente favorável ao desenvolvimento de sistemas educativos de qualidade, como uma forma de inserção competitiva nas dinâmicas dos mercados

mundiais, para isso requer incrementar o fator tecnológico dos bens e serviços exportados.

Em 2010, o Grupo Banco Mundial iniciou um amplo processo de consultas e técnica de trabalho em todo o mundo para projetar a Estratégia de Educação 2020 - “Aprendizado para todos. Investindo nos conhecimentos e capacidades das pessoas para a promoção do desenvolvimento”. Desde Argentina até a Mongólia foram realizadas amplas consultas com as partes interessadas de mais de 100 países. No contexto dessas discussões, representantes de governos, parceiros de desenvolvimento, estudantes, professores, pesquisadores, bem como representantes da sociedade civil e do mundo empresarial, compartilharam as suas opiniões sobre os novos desafios em matéria de educação que irão enfrentar no futuro os países em desenvolvimento, e sobre a forma como o Banco pode contribuir de forma mais eficaz com os países para melhorar o acesso à educação e da qualidade do mesmo.

A Estratégia 2020 do Banco Mundial define a educação como uma “ferramenta para que crianças e jovens adquiram as aptidões e conhecimentos necessários para conseguir um emprego produtivo no mercado de trabalho do século XXI”. Dessa forma, ao reduzir o papel da educação a uma ferramenta para alcançar um objetivo estritamente econômico – o emprego –, deixa de lado sua ampla dimensão formativa, que, por exemplo, facilita ao cidadão a participação política, a convivência em sociedade e a preservação e o uso sustentável dos bens naturais (HADDAD, 2014, p. 34).

O neoliberalismo criou estratégias ideológico-político-econômica, entre elas o pensamento pós-moderno, de passivação das classes subalternas, especialmente pelo aprofundamento das divisões e segmentações no meio destas classes, que sedimentam, de acordo com Braga (1996) o “terreno” para o desenvolvimento de estratégias objetivando incorporar “molecularmente” sujeitos isolados e grupos à racionalidade dominante, suas práticas, seus projetos, sua visão de mundo, com o intuito de “quebrar” a identidade de classe fundada em uma série de tradições combativas, recompondo-a sob novos patamares centrados no conformismo.

A educação - na relação capital trabalho - ganha um status de mercadoria de relações sociais que assegura o status social e profissional do seu portador. Cujo valor, também, está relacionado com a hierarquia das avaliações das agências e do prestígio do espaço educativo no mercado. A democratização do ensino reproduz tendencialmente a estrutura de classes da sociedade.

Nas últimas décadas o ensino foi "democratizado", mas a estrutura social das relações capitalista estabeleceu seus critérios de seleção e aprovação; e o valor da educação de um indivíduo, seu diploma, exprime-se por sua utilidade no mercado de trabalho. Os títulos de valor passam a estar disponíveis no mercado, entre outras razões de acordo com o prestígio e qualidade das escolas e universidades, que absorvem os postulantes melhor qualificados, ou seja, aqueles que tiveram a oportunidade de frequentar as melhores escolas e pagar por ela.

Outro tipo de educação e ensino é aquele oferecido não apenas de baixa qualidade, devido à força de trabalho docente menos qualificada que aceita trabalhar por salários baixos, mas também porque, precisando os estudantes trabalhar durante o dia ou à noite, sendo proveniente de um meio de despossuídos e de abaixo acesso à cultura, o curso de precária qualidade termina estando "na medida" da falta de tempo dos alunos, de sua deficiente formação anterior, da ausência de hábito da leitura, etc. Como resultado, os títulos assim obtidos se classificam nos limites inferiores de uma hierarquia implícita dos diplomas na qual se revela a origem de classe dos estudantes.

A ideologia neoliberal aspira a convencer a todos trabalhadores de que as determinações da sua condição social e conjuntural – emprego-desemprego-salários baixos-alto- têm origem no seu grau de conhecimento. É seu grau de conhecimento que determina seu modo de vida. As pessoas vivem mal, pobre, em situação de miséria, sem moradia, emprego com bons salários, por que ainda não pensam e não têm o conhecimento qualificado dos que vivem bem, com bons salários, moradia, lazer e bons estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os países da América Latina estão estruturados por classes e seus processos organizativos e de produção da riqueza social estão, por um lado, voltados para engendrar lucros para uma classe e, por outro, para manter vivos os diferentes sujeitos sociais que vivem da venda de sua força de trabalho em uma luta diária para adquirir as condições materiais de existência. Essa estrutura de classe é extensiva, profunda e histórica, organizada de maneira desigual e assimétrica.

Para simplificar a compreensão do modo de produção capitalista, quanto à relação capital-trabalho, Marx divide a sociedade em dois grandes campos: os possuidores do capital e os possuidores da força de trabalho, força essa que é subsumida, subordinada, ao capital. Questões como o controle dos meios de produção, a capacidade de utilização da força de trabalho disponível e participação na riqueza socialmente produzidas são todas elas determinadas pelo fato de se estar num ou noutro campo (possuidor de capital ou apenas da força de trabalho).

O controle, a posse e o acesso aos meios de produção se dão de forma diferenciada para cada classe social. No topo dessa estrutura assimétrica de classes, temos os grandes proprietários de terras, os banqueiros, industriais e grandes comerciantes que controlam a maior parte dos meios de produção e circulação. Logo abaixo, temos os proprietários de empresas de porte médio (sejam fazendas, fábricas ou estabelecimentos comerciais). Descendo nessa escala social, temos os setores que têm sua vida sustentada por pequenos meios de produção (pequenas propriedades rurais, oficinas de artesanatos, pequeno comércio e outras atividades produtivas de baixa complexidade). Por último, temos a classe dos despossuídos (no sentido de não serem proprietários de meios de produção) e que portanto não têm nenhum controle sobre esses meios (são os empregados, trabalhadores urbanos e rurais).

Quanto ao uso da capacidade de trabalho, percebe-se que existem aqueles que – por serem proprietários dos meios de produção – tem o poder para explorar a força de trabalho disponível (industriais, fazendeiros e comerciantes); os quem podem dispor de sua própria força de trabalho ou, às vezes, de poucos empregados (aqui entram os médios e pequenos proprietários de terras, pequenas indústrias oficinas, pequenos comerciantes e até alguns técnicos especializados). Por fim, existem aqueles que só dispõem de sua própria força de trabalho e que para sobreviverem são obrigados a vendê-la em troca de um salário. Estes formam a maior parte da população, na qual

estão os trabalhadores assalariados do campo e da cidade, e - cada vez mais - profissionais liberais, técnicos, e empregados “proletarizados” do setor de serviços).

Quanto à participação de cada um na riqueza social (Produto Interno Bruto) vemos que existe uma pequena minoria que tem acesso praticamente a todo tipo de bens físicos e culturais (inclusive aos de luxo e supérfluos) dada a sua alta renda oriunda da posse dos meios de produção (industriais, banqueiros, comerciantes e fazendeiros). Há um grupo intermediário que embora não tenha as mesmas posses das classes superiores tem um padrão de renda que permite fácil acesso aos bens de consumo (são os proprietários médios, profissionais liberais, executivos de empresas, etc.). E na base da pirâmide temos aqueles que têm acesso apenas aos bens básicos para a sobrevivência, dada sua baixa renda e salários, ou a poucos bens físicos e culturais além dos básicos (trabalhadores assalariados de toda espécie do campo e da cidade, professores, pequenos empregados, camelôs, trabalhadores temporários, etc.).

É da relação entre possuidores do capital e possuidores da força de trabalho que surge a desigualdade entre os homens e não do seu grau de educação, de tal forma que um analfabeto herdeiro de capital poderá estar no topo da hierarquia social, enquanto alguém com curso superior (mas que dispõe apenas da sua força de trabalho) terá que se submeter ao trabalho e salários disponíveis no mercado.

A produção coletiva é uma necessidade para o aumento da produtividade, porém essa produção social está submetida ao processo de apropriação privada do resultado do trabalho social, por conta do controle do capital (ou seja dos próprios meios de produção). Nesse processo, a alienação é resultado de um lado da separação entre o trabalhador e os meios de produção, e por outro da separação do trabalhador do resultado da sua própria produção. Dessa forma, o trabalhador se sente alheio ao resultado do seu próprio trabalho.

Essas são as condições fundamentais da classe detentora dos meios de produção para ascender politicamente, exercer, controlar, legitimar e manter a forma do “Estado do capital” sobre as instituições estatais, de coerção e ideologia. Cadenciar os interesses do capital nas estruturas econômicas, políticas, sociais e comportamentos dos sujeitos.

São as condições histórico-concretas na qual se desenvolve os países da América Latina que determinam os sistemas nacionais de educação e os subsistemas de formação de professores e alunos. Nesse contexto, é imputada à educação a missão de dar respostas aos problemas históricos das formas de atuação do capital.

A educação passa a ter importância econômica quando expressa objetivamente a conduta de um indivíduo no mercado, por ato concreto de potencialização das relações de compra e venda. A educação que se busca é a educação nos padrões da medida formada pela economia do modo de produção capitalista. Daí o papel dessa instituição social de fomentadora de uma ideologia alienante, na qual consumidores não se percebem como produtores, submetidos ao regime salarial e à influência social da forma societal do capital, com suas criaturas de mercado: empregabilidade, competências, preço, emprego, salário, capital humano, dinheiro, etc.

Ao contrário do que afirmam os organismos internacionais, entre eles, a OEA e a OEI, a educação não liberta o trabalhador da sua “sentença condicional” de classe, por um ato mágico de ampliação de conhecimentos, habilidades e capacidades. Emprego e desemprego dependem do movimento expansivo e recessivo, da lucratividade crescente ou decrescente do capital.

A contribuição produtiva da educação para as condições de vida do trabalhador ou da classe dos trabalhadores se circunscreve aos limites impostos pelo capital aos salários. Ele só alcança o preço das necessidades do mercado em um dado momento histórico e espacial.

Foram introduzidas nos discursos educacionais as competitividades exigidas pelo capital: estados concorrenciais (nações competitivas), economia competitiva e indivíduos competentes, para responder às crises que há no capitalismo. Os diversos discursos de desenvolvimento para a América Latina não geram as condições de soberania monetária do Continente em questão.

A “geração que queremos para o bicentenário”, da OEI, na perspectiva das metas, não é diferente das gerações dos séculos anteriores, pois conservam as mesmas estruturas históricas, profundas e extensivas do capital em seu movimento na América Latina. O processo de exploração histórica, colonial, escravista, o regime salarial é a chave das condições hodierna de existência dos indivíduos do continente.

Os vários tipos de políticas de desenvolvimento do Estado, nas políticas públicas, programas, ações, incentivos e assistenciais, são, entre outras, formas de materialidade de intervenção do Estado para capitanear o povo e não gerar a ampliação da crise do capital.

Os indivíduos são convidados a participar como colaboracionistas normalizados, mas sem a exigência política da formação de patrimônio em mãos dos assalariados,

acesso aos meios de produção, à cultura, à distribuição equitativa da riqueza produzida socialmente.

Participam na condição dos sem propriedade. E só alcançam a proteção jurídica através da profissão ou ocupação, através da oferta de sua força de trabalho no mercado, no regime de assalariado.

As relações sustentadas pelo modo de produção capitalista colocam os seres humanos em condições de insustentabilidade. A propriedade de capital, a propriedade de força de trabalho ou a propriedade fundiária são características de classe e individuais que definem a função social de cada membro da sociedade no processo social e que definem também, a parcela do produto social a que cada um tem direito. Na sociedade capitalista, a propriedade define a função social de cada um e a possibilidade de apropriação de uma parcela de valor. Os membros de cada classe, burgueses ou proletários empíricos, são, então, meras "personificações de categorias econômicas".

A mercadoria é o nexos que estrutura a sociedade capitalista. Todos os indivíduos, coisas e atividades sociais tomam a forma de mercadoria. Enquanto forma social, a mercadoria é uma estrutura que está sob e sobre todos os elementos dessa sociedade, transformando todos os indivíduos e coisas em meras mercadorias, idênticas entre si. Esse sistema produtor de mercadorias funciona como esfera separada, independente da vontade dos indivíduos. Nesse modo de produção, o trabalho é utilizado para produzir mercadorias, o sujeito não é outra coisa senão um "suporte" funcional.

O atual modelo de crescimento econômico produz enormes desequilíbrios. Estamos diante de um paradoxo, nunca se produziu tanta riqueza e fartura no mundo, por outro lado, a miséria, a degradação ambiental e a poluição aumentam dia-a-dia.

As regiões se pautam pelas chamadas "vantagens comparativas", obedecem à lógica e dinâmica do comércio internacional do capitalismo, cabendo aos países centrais se especializarem no fornecimento de bens de alto valor agregado. Já a periferia do sistema fica restrita às *commodities*, em que a possibilidade de ganhos de competitividade está mais ligada à existência de insumos baratos (energia, recursos naturais e força de trabalho) do que com as inovações tecnológicas.

A especialização internacional da produção torna a pauta de exportações das regiões ainda mais intensiva em recursos naturais, requeridos em quantidades crescentes para a produção - soja, celulose, produtos agrícolas e industriais. Produtos cada vez mais desvalorizados nos mercados mundiais.

Para a composição orgânica do Capital da Região é requerido um aumento significativo de importações de produtos de maior conteúdo tecnológico e para a obtenção de capital interno: exportações de produtos intensivos em recursos naturais, com pouco valor agregado.

O mais longe que pode chegar nas propostas do desenvolvimento é a de “investir nas pessoas” e na geração de renda, ou seja, investimento social, para que os pobres tenham acesso aos serviços básicos e se transformem em “capital humano”, com capacidade de realizar trabalhos produtivos, obter renda e se tornarem empregáveis.

Mas a questão da apropriação pública dos meios econômicos e excedentes para o fortalecimento das condições materiais de reprodução social e garantia efetiva para modificar as expectativas de vida da população são negligenciadas.

Para que isso aconteça é preciso criar condições reais de acesso à terra, investimentos econômicos, democratização da tecnologia e informação, organização social da distribuição do excedente, desprivatização da riqueza produzida socialmente.

A política do voluntarismo é uma forma de despolitização das pessoas, que passam a atuar com base no sentimentalismo, na compaixão e generosidade individual. Desmobiliza as ações reivindicatórias por justiça e igualdade social, que passam a ser substituídas por ações de colaboracionismo, o que, em última instância, se reveste na falsa aparência de que não há classes sociais antagônicas entre si.

A classe trabalhadora, que é a maioria dos habitantes da América Latina, no modo de produção capitalista, está alijada e submetida a um processo de alienação constante, ela é obrigada a trabalhar mediante salário para o outro para sobreviver; não controla o processo de produção; não tem controle sobre a finalidade da produção e não controla os meios materiais.

O trabalho assalariado como forma de acesso à renda se converte na forma predominante de inserção social, meio de “manutenção da sobrevivência” e de reprodução dos trabalhadores.

Pobreza significa ausência de meios de produção, condições reais para preservar a existência. Não pode emanar poder político de um povo quando ele não tem poder para comprar um almoço, colocar comida na boca de seus filhos e na escola, não tem poder para circular, comunicar, cuidar de sua saúde e ampliar seus conhecimentos. Não existe poder em quem vive na “escravidão da miséria”, dominado pelo cesarismo econômico do capital. Não existe autonomia das classes populares e dos trabalhadores quando o desprovimento de condições reais os submetem a contratos coativos, cuja

opção é: passar fome ou ganhar o pão. A autonomia da vontade se reduz a um simples ato de obediência.

O indivíduo vive na sociedade democrática capitalista em estado de subordinação econômica e a ficção de soberania política: diante do estado o cidadão é soberano. Ele é o patrão. Diante da economia, o cidadão é um subordinado, um empregado.

O capitalismo criou de tal forma uma alienação política que se perdeu até a sensibilidade de observar o que se passa ao redor do indivíduo. O ser humano é transformado em mera força de trabalho, que se apresenta ao mercado como uma mercadoria, e para manter sua qualidade em enquanto tal, desenvolve uma “cultura do narcisismo”, que privilegia as idéias de “prazer” e “cultura de si”, “modos de vida ego-centrados”, um esteticismo de mercado, o mais mesquinho “estou me lixando”, compromissos com a cultura da auto-absorção cega do mundo.

Uma sociedade encantada, como dizia Marx com “os coloridos corpos do mundo das mercadorias”. Tal como a vida está organizada, antes mesmo de poderem refletir, os sujeitos individuais se sentem postos numa arena que os obriga a enfrentar, na luta pela vida, exigências contraditórias.

Na democracia burguesa, o indivíduo pode adotar todos os estilos de vida (religioso, político, místico, cultural, nutricional, esportivo, etc.), tudo sem que se altere sua práxis diária, e nem sua relação “funcional” com o sistema.

Os indivíduos se limitam a percepção de que algo está errado na sociedade, mas pode ser apenas uma representação social ou meta narrativa, o melhor é assistir ao espetáculo das tecnologias e desfrutar de seus benefícios. As escolhas da vida serão orientadas pelo mercado e como obter a melhor posição nesta sociedade. Já não importam em quase nada as relações entre as representações do indivíduo e sua reprodução social cotidiana.

Cada vez mais são introjetadas nas políticas públicas os valores e critérios do mercado (eficiência; produtividade; competitividade; triunfo na competição a qualquer custo social, ecológico e psicológico; competitividade perversa baseada na degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida).

As políticas públicas são subordinadas às políticas de ajustes estruturais que estabelecem pré-requisitos para a competitividade, produtividade, qualidade e flexibilidade, a saber: força de trabalho flexível, eficiente complexo de serviços para a produção, redução dos custos diretos, principalmente salários, redução dos custos

indiretos, principalmente com encargos fiscais, diminuição dos encargos sociais do Estado, proteção dos direitos à propriedade e ao lucro privado.

As metas da OEI, o desenvolvimento integral da OEA são propostas de continuísmo das relações capitalistas, de continuidade de suas tarefas prioritárias de exploração, apropriação, extensão e intensificação de suas ações no espaço.

Os organismos internacionais - como estruturas políticas oriundas das forças hegemônicas que se estruturaram para propagarem o projeto societal do capital - têm sua história, discurso, organização, uma determinada posição no campo político-econômico, composição social interna e recursos. Atuam como um intelectual coletivo e uma estrutura que age como força social particular “escudada” na coerção econômica, política e ideológica do domínio do capital.

A história de atuação desses organismos internacionais na América Latina revela que sempre atuaram com o objetivo de formar sujeitos – Estado, intelectuais, organizações - e estruturas adequadas para dar continuidade ao projeto hegemônico e combater forças e projetos alternativos nos campos da educação, da política e da economia.

Os discursos dos organismos internacionais são homogêneos, sofrendo simulacros de inovação para diferentes contextos de crises e reestruturação produtivas, para os quais recriam reinterpretções dentro dos limites necessários e fixados pela estrutura de reprodução do capital, com o objetivo de dissimular as contradições e vetar os avanços dos discursos e práticas emancipatórias.

A organização desses organismos não está sob signo da participação e da vontade popular e suas estruturas estão vinculadas aos mecanismos de poder de reprodução do modelo societal hegemônico.

A posição desses organismos na estrutura de forças de sustentação do capital é de conservação e se utiliza de uma estratégia de cooptação ao ideário ideológico, político e econômico, forças essas que modelam práticas, instituições e projetos de acordo com a forma de relações da classe detentora dos meios de produção.

Sua composição social interna, ou seja, a diversidade de funcionários que compõem esses organismos, orientam-se pelo princípio da meritocracia e o compromisso histórico com projetos e programas que atendam a sustentação de modelos reformistas de manutenção da sociedade capitalista.

Na década de 1980, os principais sujeitos eram os Estados, ou órgãos representantes dos Estados, enquanto nas últimas décadas são incorporados um novo público como organizações sociais, sindicatos, ONGs, famílias e associações diversas.

A educação proposta pelos organismos internacionais oculta essa estrutura e relações de classe e seu processo de alienação, em que o sujeito privado das condições materiais é obrigado a trabalhar para outro. Oculta que esse sujeito não tem nenhum controle da sua participação no processo de produção, da finalidade do seu trabalho, dos meios materiais.

Para esses organismos a colocação no processo produtivo - e a renda de cada um - dependem não da sua posição concreta na sociedade de classe (posse ou não dos meios de produção) mas do seu grau de educação formal. O que, aliás, é desmentido pelos fatos, pois, como diz a música “Trabalhador Brasileiro” - de seu Jorge – “tem gari por aí que é formado engenheiro”.

É falsa a afirmação que educação, as técnicas e as tecnologias são determinantes das relações de trabalho, quando de fato é a estrutura econômica de uma dada sociedade, as formas de apropriação dos meios de produção e as relações sociais dos homens entre si, que constituem o elemento fundamental das transformações das técnicas e tecnologias, que só secundariamente influenciam na estrutura econômica. Em nenhum momento os documentos dos referidos organismos internacionais colocam essa questão, pelo contrário mascaram-nas com um discurso ideológico que adéqua aos interesses do capital hegemônico na América Latina.

As políticas emanadas desses órgãos colocam como necessidade a realização de mais investimento para a elevação do nível educacional dos trabalhadores, como forma de adaptação dos mesmos às novas tecnologias e processos produtivos. No entanto, as crises sucessivas do sistema capitalista em nível mundial e a crise dos aparatos estatais (crise financeira) não permitem a alocação dos recursos que seriam necessários, obrigando a investimentos limitados e focados nas áreas econômicas consideradas estratégicas num dado momento. No entanto, do ponto de vista dialético, a qualidade da educação só é possível realizar-se em profunda conexão com a quantidade (de investimentos necessários). Isso implicaria no aumento exponencial dos investimentos em todos os níveis, da educação básica, ao técnico e superior.

Nossa pesquisa leva à conclusão que as propostas e as categorias da política educacional para a América Latina estão atreladas ao processo de construção mundial do consenso ideológico da política do capital. Presentes constantemente na pauta dos

governos e das empresas da América Latina, associadas às políticas de crescimento econômico e desenvolvimento, são com esses objetivos que se buscam a compatibilização e harmonização dos sistemas educacionais do continente, por meios de programas de formação da consciência cidadã favoráveis ao processo de integração e capacitação do capital humano para contribuir com desenvolvimento.

Dessa forma, as propostas expressas no documento Metas Educativas 2021 (2008), da OEI, que pretende uma educação com qualidade, equitativa e inclusiva e da qual devem participar a maioria das instituições e setores da sociedade, bem como uma estratégia para avançar na coesão, inclusão social e luta contra a pobreza e alavancar o desenvolvimento econômico e social da região, encobrem - com esse discurso - a estrutura de classe presente na sociedade da América Latina.

REFERÊNCIAS

ANTONINI, Vanessa Lara: Do desenvolvimento à governabilidade: a trajetória do Banco Mundial nos países em desenvolvimento. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/ced/polit_gest/edi4_artigovanessaantonini.pdf. Acesso em 29/02/2012.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e o desenho multifacetado das ações coletivas. In. SANTANA, Marcos Aurélio; RAMALHO, José Ricardo (orgs.). Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social. São Paulo: Ed. Boitempo, 2003.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O continente do labor. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?. In: TOMMASI, Livia de; Warde, Mirian Jorge; Haddad, Sérgio (Org.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 2ª.ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. Uma teoria dos ciclos econômicos. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). Marx e Engels na história. São Paulo: Xamã, 1996.

BAUMANN, Renato. Brasil en los años noventa: una economía en transición. Disponível em: http://www.cepal.org/publicaciones/xml/1/19301/lcg2130e_9.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga. Capital Financeiro e Desigualdade. Le Monde Diplomatique Brasil, ano 6, n. 65, dez. 2012.

BERCHENKO, Pablo. A política da União Europeia e da Espanha no domínio da educação e cultura na América Latina. In. TRINDADE, hégio; BLANQUER, Jean Michel (Orgs.). Os desafios da educação na América Latina. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BIANCARELLI, André. O “modelo” brasileiro de crescimento e distribuição esgotou-se? Le Monde Diplomatique Brasil, ano 8, n.85, ago. 2014.

BORON, Atilio A. Estado, capitalismo y democracia en América Latina. 1ª.ed. Buenos Aires: Editora Clacso, 2004.

BRAGA, Ruy. A restauração do capital: um estudo da crise contemporânea. São Paulo: Editora Xamã, 1996.

BRANDÃO, Marco Antonio Leite. Veias abertas dos Terceiros Mundos. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 181-190, set./dez. 1991.

BRASIL. Conselhos de Educação e Direitos Humanos: diálogos da contemporaneidade. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projetoseducacionais.pdf>. Acesso em: 10/06/2013.

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson, TEIXEIRA, Andréia de Paula (Orgs.). Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALIXTO, Maria José Martinelli Silva. Repensando o Processo de Produção e Apropriação do Espaço Urbano: algumas (breves) reflexões sobre a Questão Habitacional. In: OLIVEIRA NETO, Antônio Firmino de; Batista, Luiz Carlos (Org.). Espaço & Natureza: a produção do espaço Sul-Mato-Grossense. Campo Grande: Editora UFMS, 2009.

CASTRO, Claudio de Moura; CARNOY, Martin. Como anda a reforma da educação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CHACON, Vamireh. História dos partidos brasileiros: discurso e práxis dos seus programas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. (Col. temas brasileiros, vol. 5).

CHANG, Ha-Joon. Chutando a escada: estratégias do desenvolvimento em perspectiva histórica. Tradução Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHAUNU, Pierre. História da América Latina. São Paulo: Difel, 1976.

CHESNAIS, François. A Mundialização do Capital. São Paulo: Editora Xamã, 1996.

CHESNAIS, François; Serfati, Claude. “Ecologia” e condições físicas da reprodução social: alguns fios condutores marxistas. In: Crítica Marxista. 1. ed.. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHESNAIS, François. Uma nova fase do capitalismo? São Paulo: Xamã, 2003.

CHOSSUDOVSKY, Michel. A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999.

Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal). Panorama Social da América Latina 2014. Disponível em: <http://www.cepal.org/pt-br/comunicados/reducao-da-pobreza-e-da-extrema-pobreza-se-estanca-na-maioria-dos-paises-da-america>. Acesso em: 01/11/2014.

COTRIM, Gilberto. Educação: para uma escola democrática- história e filosofia da educação. São Paulo: Saraiva, 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

ENGELS, Friedrich. El papel Del trabajo em La transformación del mono en hombre. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FALCON, Francisco; MOURA, Gerson. A formação do mundo contemporâneo. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1985.

FERRER, Aldo. Globalización, desarrollo y densidad nacional: Una abordaje de La experiencia de América Latina. In: ANSALDI, Waldo (Org.). La democracia en América Latina, un barco a la deriva. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2008.

FILHO, Onofre dos Santos. O fogo de Prometeu nas mãos de Midas: desenvolvimento e mudança social. In: Campos, Taiane Las Casas (Org.). Desenvolvimento, desigualdades e relações internacionais. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2005.

FONTES, Virgínia. O Manifesto Comunista e o pensamento histórico. In: REIS FILHO, D. A. (Org.). O Manifesto Comunista 150 anos depois. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

FISCHER, Tânia: Poderes locais, desenvolvimento e gestão. Disponível em: <http://www.lead.org.br/article/view/389>. Acesso em 29/02/2013.

FRANCO JUNIOR, Hilário;, CHACON, Paulo Pan. História Econômica Geral. São Paulo: Atlas, 1986.

FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade. 7ª. Ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GERMANO, José Willington. Estado e educação no Brasil (1964-1985). 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIANNOTTI, Vito. História das lutas dos trabalhadores no Brasil. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUÉHENNO, Jean-Marie. O futuro da liberdade: a democracia no mundo globalizado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

GUERRERO, Antonio. Efectos de La educación escolar. In: ORTEGA, Félix, GÁRCIA, Ernesto, G. SÁNCHEZ, Ma. Eduvigis, (Org.) [et. al]. Manual de sociología de la educación. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

HADDAD, Sérgio. Educação e desenvolvimento. ? Le Monde Diplomatique Brasil, ano 8, n.85, ago. 2014.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

_____. O novo imperialismo. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEILBRONER, Robert L. A formação da sociedade econômica. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

HÉMERY, Daniel. DEBEIR, Jean-Claude. DÉLAGE, Jean-Paul. Uma História da Energia. Brasília: Editora UNB, 2007.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. In Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2. p. 24-59. Jul/Dez, 2003. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: Dezembro de 2012.

HIRANO, Sedi. América Latina no novo contexto mundial. In: SCARLATO, Francisco Capuano; SANTOS, Milton; SOUZA, M. Adélia A.; ARROYO, Mônica (orgs.). O novo mapa do mundo: globalização e espaço Latino-americano. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

HOBBSBAWM, Eric J. A Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HOSELITZ, Bert, F. Aspectos sociológicos do crescimento econômico. São Paulo: Editora fundo de cultura, 1964.

IANNI, Octávio. A sociologia e o mundo moderno. São Paulo: EDUC, 1988.

_____. A sociedade global. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Estado e capitalismo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1965.

_____. A era do Globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IASI, Mauro Luis. As revoluções do século 19 e a poesia do futuro. In: MARX, Karl. A revolução antes da revolução. 1ª.ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

ISTANCE, David. Organizações Internacionais. In: ZANTEN, Agnès (Org.). dicionário de educação. Petrópolis : Editora Vozes, 2011.

KEYNES, John Maynard. A teoria geral do emprego, do juro e da moeda. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1988.

LECHNER, Norbert. Estado, Mercado e Desenvolvimento na América Latina. Revista Lua Nova, nº 28/29. São Paulo: CEDEC, 1993.

LÊNIN, Vladimir Ilich. O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. 2ª.ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1985.

LINS, Ana Maria Moura. Educação moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LYON, David. Pós-modernidade. São Paulo: Editora Paulus, 1998.

MARX, Carlos. Historia de la teoria de la plusvalia. Tomo II. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Brumario, 1974.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Vol. I. 3ª.ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1988.

_____. O capital: crítica da economia política. Vol. V. 3ª.ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1988.

_____. Miseria de la filosofía. 7ª.ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.

_____. Capítulo VI inédito de O capital. São Paulo: Moraes, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O Manifesto Comunista. 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel. São Paulo : Boitempo, 2010

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. O Manifesto Comunista. São Paulo: Editora José Luís e Rosa Sundermann, 2003. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/14716253/Manifesto-do-Partido-Comunista-Karl-Marx>. Acesso em 22/05/2013.

MARX, Karl; SWEEZY, Paul. Para uma crítica de economia política. Vol. 20. São Paulo: Editora Global, 1979.

MASSON, Gisele. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de L. Pinto de (Orgs.). Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

MEIER, Gerald M., BALDWIN, Robert E. Desenvolvimento econômico. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.

MELLO, Alex Fiuza de. Capitalismo e mundialização em Marx. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MERQUIOR, José Guilherme. O liberalismo - antigo e moderno. 3ª ed. São Paulo: É Realizações, 2014.

MÉSZÁROS, István. Poder Político e Dissidência nas Sociedades Pós-Revolucionárias. In: Ensaio 14: caminhos de Paulo Freire. São Paulo: Editora Ensaio, 1985.

_____. Para além do Capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOREIRA, Ruy. Pensar e ser em geografia: ensaio de história, epistemologia do espaço geográfico. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

NETO, Antônio Cabral, RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América latina: cenários, proposições e resultados. In: NETO, Antônio Cabral, [et al] (Orgs.). Pontos e contrapontos da política educacional: Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber livro Editora, 2007.

NEGRÃO, João José. Para conhecer o Neoliberalismo. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Quem Somos. Nossa História. Disponível em: http://www.oas.org/pt/sobre/nossa_historia.asp. Acesso Em: 20/02/2014.

ORGANIZACIÓN DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA-OEI. Metas Educativas 2021: A educação que queremos para a geração dos Bicentenários. Disponível em: www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf. Acesso em: 20/10/2011.

ORGANIZACIÓN DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Primeira reunião dos ministros da educação. México, 1998. Disponível em: http://www.oas.org/udse/cie/espanol/web_cic/doc4-rev2_por.doc. Acesso em: 10/02/2014.

OLIVEIRA, Francisco de. Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, Nordeste, Planejamento e conflitos de classes. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

OLIVEIRA NETO, Antônio Firmino de. A Relação Homem X Natureza na Produção da Materialidade Humana. In: OLIVEIRA NETO, Antônio Firmino de; Batista, Luiz Carlos (Org.). Espaço & Natureza: a produção do espaço Sul-mato-grossense. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2009.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). Reunião de Presidentes da América do Sul em Brasília. 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/oeivirt/cimeira1.htm>. Acesso em 20/02/2012.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PAIVA, Vanilda. Estado, Sociedade e Educação no Brasil. In: Encontros com a Civilização Brasileira, N°. 22, Vol. 4. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

PEREIRA, João Márcio Mendes. O banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro: 1944-2008. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

POCHMANN, Márcio. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, Ricardo. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

POCHMANN, Marcio. O emprego no desenvolvimento da nação. São Paulo: Editorial Boitempo, 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

REQUENA, JulioGamero. Políticas sociales post-keynesiana, después del ajuste: ¿qué modelo? In. GIRÓN, Alicia (Org.). Confrontaciones monetarias: marxistas y post-keynesianos en América Latina. 1ª ed. CLACSO, Buenos Aires, 2006.

RIOUX, Jean Pierre. A revolução industrial: 1780-1880. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In. KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, M. MALTA; HADDAD, Sérgio (orgs.). O cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

ROSTOW, W.W. Etapas do desenvolvimento econômico: um manifesto não-comunista. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

SADER, Emir; Jinkings, Ivana (Coords.). Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo editorial, 2006.

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

SANDRONI, Paulo. Dicionário de economia do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SANTOS FILHO, Onofre. O fogo de Prometeu nas mão de Midas: desenvolvimento e mudança social. In: CAMPOS, Tatiane Las Casas. Desenvolvimento, desigualdades e relações internacionais. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005.

SAVIANI, Demerval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. 7. ed. Campinas, SP: Autores, Associados, 1996.

_____. Educação em diálogo. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In. GENTILI, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (Coord.). Programas de transferência de renda na América Latina e Caribe. São Paulo: Cortez, 20014.

SILVIA, Manuela. Rendimento, pobreza e condições de vida: os diferentes olhares das estatísticas. In: _____. Sobre a pobreza, as desigualdades e a privação material em Portugal. Lisboa: INE, 2010.

SIQUEIRA, Ivana de. A composição temática das metas educativas 2021: uma abordagem crítica sobre sua concepção e conteúdo. Disponível em: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/pdf>. Acesso em: 20/12/2011.

SMITH, Adam. A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. Vol. I e II. 2ª. ed. São Paulo: Nova cultural, 1985. (Col. Os economistas).

SPOSITO, Eliseu S. & SANTOS, Leandro B. O Capitalismo Industrial e as Multinacionais Brasileiras. São Paulo: Outras Expressões. 2012.

STEGER, Hanns-Albert. As universidades no desenvolvimento social da América Latina. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

TIRAMONTI, Guillermina. A pós os anos 90 - novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In. KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, M. MALTA; HADDAD, Sérgio (orgs.). O cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

TOSCANO, Moema. Introdução à sociologia educacional. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2004.

TREVISAN, Maria José. 50 anos em 5: a FIESP e o desenvolvimento. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

VIANNA, Luiz Werneck. Liberalismo e Sindicato no Brasil, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.

WOLFENSOHN, James D.; BOURGUIGNON, François. Desenvolvimento e redução da pobreza: reflexão e perspectiva. Washington, D. C.: Banco Mundial, 2004.