

## BREVES REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: O QUE DE NOVO EXISTE?

Terezinha F.A.Monteiro dos Santos\*

**Resumo:** As políticas educacionais brasileiras chegam aos anos 90 numa sucessão casuística e episódica, sem que sinalizem para mudanças requeridas pela sociedade. O “Consenso de Washington” continua a ditar recomendações, que prevalecem sobre o conhecimento local e regional de solução de problemas, onde a falta de consistência, continuidade e integração estratégica não conduz a resultados favoráveis ao desenvolvimento da educação de qualidade. Os ajustes educacionais seguem orientações gerais sintonizadas com a doutrina neoliberal, ditadas pelos centros hegemônicos do capitalismo, com algumas incorporações locais progressistas. Na globalização, a educação é mais uma mercadoria (Teoria do capital humano) objetivando produzir uma nova sociabilidade, através do desenvolvimento de valores e atributos importantes no mercado competitivo, onde se integra reduzida parte de cidadãos.

**Palavras-chave:** Política neoliberal de educação; educação e teoria do capital humano; consenso de Washington e educação brasileira; educação brasileira nos anos 90.

**Abstract:** Brazilian educational policies arrive at the 90s in a casuistic and episodic succession, without responding to the changes required by society. The “Washington Consensus” continues to dictate recommendations which prevail over the local and regional knowledge of problem solution, where the lack of consistency, continuity, and strategic integration does not lead to results favorable to the development of quality education. The educational adjustments follow general directions syntonized with the neoliberal doctrine, dictated by hegemonic centers of capitalism, with some local progressist incorporations. In the globalization, education is a merchandise (the Theory of human capital) aiming at producing a new sociability through the development of values and attributes important in the competitive market where a small portion of citizens is integrated.

**Descriptors:** Neoliberal policy of education; education and theory of human capital; Washington Consensus and Brazilian education; Brazilian education in the 90s.

### Introdução

A busca do diálogo que permita subsidiar o aprofundamento na análise das políticas educacionais implementadas no Brasil, nos últimos anos, foi o mote impulsionador da elaboração deste trabalho, objetivando compreender como essas políticas são produzidas e materializadas em ações concretas.

Procurar-se-á, no cenário mais geral dos dias atuais, dominado pelas metáforas, sem uma cara definida, onde tudo é fluido e tudo se mistura, buscar os meandros do novo momento vivido pelo capitalismo, para compreender como se estruturam as políticas públicas.

Hoje, apesar de as condições históricas serem diferentes dos anos 60, há um revi-

---

\* Professora da UNIMEP/SP

goramento da Teoria do Capital Humano para justificar a necessidade do ajuste entre sistema produtivo e políticas educacionais, como condição para a prosperidade econômica.

Daí a importância de fazer uma incursão por citada Teoria, para identificar-se onde se origina, sua relação com as teorias de desenvolvimento econômico e sua atualidade na nova ordem mundial, onde a educação, o conhecimento, a informação são concebidos como capital cultural (portanto, como produto), investimento capaz de trazer retorno considerável e, com isso, expandir a acumulação de capital e propiciar a melhoria da qualidade de vida, conforme muitos economistas apregoam, vinculando a educação diretamente ao processo produtivo.

Importa investigar os fundamentos de tal postura economicista e o que dela poderá resultar para um país, como o Brasil, em que as desigualdades sociais e regionais são notoriamente conhecidas, até mesmo nos anos de maior crescimento econômico, diferente da última década, de investida da doutrina neoliberal.

### Políticas educacionais no Brasil

Grande parte das políticas educacionais públicas implementadas nos últimos vinte anos vêm embutidas nas recomendações dos organismos de financiamentos internacionais, especialmente o Banco Mundial (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD), concebido em 1944, na Conferência de Bretton Woods, como instrumento para financiar os países abalados pela Segunda Guerra Mundial. Uma de suas prioridades atuais é a educação básica, eixo motor do desenvolvimento.

O BIRD enfatiza que a insuficiência de “capital humano” é responsável por grande parte dos problemas brasileiros de pobreza, propondo, assim, um “*choque educativo*” como “*o principal superador dos desequilíbrios dinâmicos e acelerador do crescimento econômico com igualdade e democracia*” (Arruda, 1996, p. 46).

No bojo dos acordos de financiamentos por parte do Banco Mundial, vêm embutidas

as recomendações de políticas macroeconômicas e sociais, para que os países considerados em desenvolvimento caminhem na direção do modelo de desenvolvimento capitalista, representado sobretudo pelos Estados Unidos.

No período 70/90, segundo as análises de Fonseca (1995), o BIRD estabeleceu princípios norteadores à concessão de empréstimos para a educação, consubstanciados nas prioridades de provimento de técnicas para o setor produtivo; incentivo à educação primária para propiciar um ensino mínimo indispensável à população, como preparação do caminho para implantação das novas diretrizes econômicas.

A grande preocupação do Banco com o crescimento demográfico, a partir de seus próprios diagnósticos, prega a necessidade do controle da natalidade, para inserção feminina no setor produtivo, especialmente na área agrícola, daí as prioridades ao ensino primário.

Observem-se os projetos financiados pelo Banco: desenvolvimento do ensino técnico de nível secundário, criação de centros escolares profissionalizantes, auxílio aos setores de planejamentos dos sistemas educacionais, como suporte para a implantação de reformas; ajuda para o desenvolvimento do ensino técnico de segundo grau industrial e agrícola, com base no sistema *learning by doing* (aprender fazendo) de John Dewey, que foi o expoente maior da escola ativa e progressista americana, que preconiza a interação entre vida escolar e vida social.

Nos últimos anos, a grande preocupação do BIRD passou a ser a universalização da educação básica, a qualidade, a introdução de inovações tecnológicas (informática, educação a distância), novas formas de gerenciamento da educação, modificação no processo de avaliação da educação e do ensino, municipalização da educação, tendo a privatização como base das mudanças requeridas.

Esse interesse dos organismos internacionais com o desenvolvimento da educação expressa um nítido revigoramento da Teoria do Capital Humano, mesmo com o esgotamento do Estado do Bem-Estar.

## Revisitando a Teoria do Capital Humano

Nos anos 80, a América Latina assiste a reinvestida da Teoria do Capital Humano, tão propagada na década de 60, resultante dos princípios norteadores de políticas emanadas por órgãos internacionais de cooperação financeira, que impõem condicionalidades para concessão de empréstimos sobretudo através do denominado “Consenso de Washington” que se expressa através de um conjunto de princípios de desenvolvimento econômico, que passaram a ser recordações encampadas principalmente pelos países.

São dez princípios de política econômica, sintetizados em orientações políticas: reformas macroeconômicas incluindo reforma fiscal; racionalização e controle do gasto público; liberação financeira; liberação de importações; redução das tarifas alfandegárias; incentivo a indústrias competitivas, estímulo à iniciativa privada, através de privatizações e investimentos diretos; desregulamentação; garantias de direito de propriedade (Minujin, 1996).

Como se observa, não há uma preocupação com a área social nessas condicionalidades para restauração dos mecanismos de mercado, havendo necessidade da integração dessas políticas econômicas com as políticas sociais, a partir da acumulação de capital, incluindo o capital humano conforme se verifica nas orientações do Banco Mundial, no exemplo do discurso do Presidente brasileiro Fernando Henrique Cardoso: “*Educação como política pública prioritária para consolidar nossa jovem democracia e preparar novos cidadãos mais habilitados e competitivos.*”

Embora as condições políticas e econômicas sejam diferentes dos anos 50 em que se originou a Teoria do Capital Humano, a crise do capitalismo conseguiu revigorá-la, dentro de uma nova relação de “desajuste ajustado” entre políticas educacionais e demandas criadas pelo sistema produtivo, funcional ao sistema capitalista, conforme tese defendida por Pablo Gentili (1996, p. 13).

Para explicitar um pouco mais a Teoria do Capital Humano (TCH), remonte-se aos seus principais teóricos que foram Theodore W. Schultz, Edward Denison, Friedrich Edding, Gary Becker, Robert M. Solow, F. H. Harbinson e C. A. Myers. Partiam do pressuposto de que os investimentos no homem elevariam suas condições de produtividade e conseqüente nível de vida.

O capital humano, entendido como instrução, saúde, treinamento prático, seria capaz de provocar um maior desenvolvimento econômico, porque o investimento daria uma taxa de retorno apreciável pelo aumento da produtividade do trabalhador. Essa teoria teve expressiva repercussão na América Latina, onde a escola passou a ser vista como *locus* prioritário da formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

A educação concebida como investimento capaz de proporcionar a mobilidade social faz parte da TCH, que está relacionada com o crescimento econômico, insere no bojo das teorias do desenvolvimento ao pregarem o planejamento geral como instrumento de desenvolvimento.

Portanto, para esses teóricos da TCH, as disparidades econômicas dos países podem ser superadas por inversões em capital humano, sendo a educação um fator preponderante nessa luta, daí a pregação de que deve haver ajuste entre essa e as demandas criadas pelo sistema produtivo.

Para Gentili (1996, p. 13), essa forma de análise é linear e unilateral para explicar a relação entre educação e desenvolvimento econômico:

Sin embargo, la relación entre la estructura económica y las políticas educacionales presenta una serie de matices y complejidades que escapan a los estrictos límites unidireccionales propios de semejante enfoque. Las transformaciones ocurridas en el régimen de acumulación fordista y avance creciente de la hegemonía neoliberal introducen nuevos elementos a esta compleja relación.

Apresenta como exemplo o caso particular da Argentina, onde há um desajuste entre as demandas do sistema produtivo e as polí-

ticas universitárias, mas que nem por isso impediram as inovações e reconversões tecnológicas, justamente porque essa desarticulação é funcional ao modelo de desenvolvimento capitalista daquele País:

Es en tal sentido que el desajuste entre la acción del aparato escolar y las demandas que formulam los hombres de negocios es una de las dinámicas a partir de las cuales debe ser pensado el ajuste entre la educación y la estructura económica. Un ajuste desajustado o, si se prefiere, un desajuste ajustado (Gentili, 1996, p. 14).

Os níveis de desenvolvimento de um país são medidos por determinados indicadores, como renda *per capita*, capacidade energética, educação, dentre outros que são simplistas e frágeis para dar conta da realidade. Veja-se a situação do Brasil, por exemplo, cuja posição de uma das dez maiores economias do mundo não condiz com suas condições de distribuição de renda, salários, moradia e saúde perversos.

Ainda para sinalizar a questão, utiliza-se a análise jornalística de Dimenstein, correspondente da *Folha de São Paulo*, em sua coluna sobre a América, em 04-08-96, onde registra o posicionamento de Carole Bellamy, dirigente da UNICEF que “Brasil e EUA têm um traço em comum. Seus indicadores sociais são muito inferiores a seu potencial econômico” (Dimenstein, 1996).

A educação, de alguma forma, sempre se subordinou aos ditames do poder dirigente, entretanto, como assinala Frigotto (1995), a disseminação da TCH como panacéia para resolução dos problemas dos países latino-americanos e do Terceiro Mundo veio embutida nas orientações de cooperação do BIRD, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Trabalho, Fundo Monetário Internacional, etc.

Para Frigotto (1995), há dois pontos conflitantes na literatura que trata da TCH, tanto no âmbito internacional como no nacional. O primeiro, é querer mensurar no sentido macro o impacto da educação no processo de desenvolvimento, sendo de ordem metodológica o motivo da discórdia. Cita autores internacionais

como Harbinson & Myers, e nacionais, como Langoni e Simonsen, que tentaram mensurar o impacto da educação de modo agregado no desenvolvimento e entender a necessidade de mão-de-obra e níveis de instrução.

No sentido micro, priorizam a análise de custo, taxa de retorno, a relação custo-benefício, análise de oferta e demanda representados pelos estudos de Blaug e Becker no plano internacional e Cláudio Moura Castro no Brasil. Uma outra questão, que é fundamental no entender de Frigotto, é a afirmação dos teóricos do capital humano de que a educação gera capacidade de trabalho, não ficando claro que tipo e como a educação tem tal capacidade, e de gerar produtividade e renda.

### **O novo momento do capitalismo e a emergência de novas propostas educacionais no âmbito do Estado**

Hoje, com as profundas transformações advindas de um inigualável progresso científico e tecnológico, as exigências por mais educação se intensificam num cenário de maior amplitude, onde o novo cidadão precisa juntar inteligência, conhecimento e capacidade emocional e social para enfrentar e poder atuar rumo às mudanças requeridas pela nova ordem mundial.

A qualificação humana, portanto, vai além da aquisição de conhecimentos intelectuais para outros atributos, como liderança, versatilidade, flexibilidade, rapidez de decisões, saber trabalhar em equipe, ter equilíbrio emocional e físico, ser comunicativo, solidário, dentre outros. São tantas habilidades e capacidades que fica difícil reunir tudo numa única pessoa. Mas, considera-se que essa maior qualificação vai dirigir-se a uma pequena parcela de trabalhadores que receberão maiores salários, benefícios sociais, promoção e capacitação profissional, porque o novo processo de acumulação flexível não exige uma mão-de-obra abundante, pelo contrário, é excludente.

A análise de Harvey (1992) sobre o mercado de trabalho americano, berço maior das idéias em expansão no Brasil, é reveladora e elucidativa

sobre a perversidade da economia flexível, ao afirmar que os recursos humanos de alto nível, de direção, em número reduzido, usufruem de generosos benefícios, como salário indireto, e necessitam realmente ter uma capacidade cognitiva, emocional e física considerável, além dos atributos comportamentais indispensáveis para um relacionamento flexível.

Outro grupo é formado pelo pessoal facilmente descartável, mais administrativo, como secretária, pessoal do setor financeiro e serviços auxiliares, facilmente disponível no mercado. São aqueles que, geralmente, não têm oportunidade de fazer carreira ou usufruir de capacitações ou reciclagem no trabalho.

Há, ainda, aqueles também chamados periféricos, temporários, casuais que trabalham em tempo parcial, sem segurança no emprego – os caracterizados como trabalhadores flexíveis, ou seja, atuam em qualquer lugar e se encaixam às determinações particulares das empresas. São exatamente esses que mais interessam ao processo de acumulação flexível.

Na medida em que as necessidades de qualificação se intensificam e a força de trabalho é tão móvel, além de numerosa, a discriminação e a exclusão aumentarão, notadamente para as minorias, no sentido sociológico do termo, os negros, imigrantes, deficientes, os feios, velhos e malvestidos. E a sociedade do conhecimento, como se materializará?

Sabe-se que a escola tem um papel determinante no desenho dessa nova ordem social, ao lado de outros espaços aculturadores e socializadores, com as redes comunicativas interativas, a mídia, a cibernética e a realidade virtual.

As políticas educacionais precisam estar sintonizadas com a nova ordem mundial no capitalismo, porém isso não é suficiente para direcionar as mudanças qualitativas e quantitativas requeridas pela sociedade, sobretudo para aqueles que sempre foram excluídos do direito de cidadania.

Num país como o Brasil, onde convivem formas mais avançadas e ao mesmo tempo mais retrógradas de produção de bens e relações sociais, é preocupante os ajustes educacionais

resultarem de orientações advindas da doutrina neoliberal, enquanto conjunto particular de receitas ditadas pelos centros hegemônicos do capitalismo, com poucas incorporações locais, seqüestradas dos posicionamentos dos setores políticos mais progressistas, de forma diferente da proposta original.

Se for apenas adequação eclética a tais orientações, a situação de desigualdade e exclusão social do país tende a intensificar-se cada vez mais.

Na globalização, enquanto processo de internacionalização da produção, distribuição e consumo de mercadorias, a educação também é uma mercadoria (Teoria do Capital Humano), objetivando produzir uma nova sociabilidade, através do desenvolvimento de valores, princípios, atributos importantes no mercado competitivo, onde se integra reduzida parte de cidadãos, considerados “vencedores”.

Para os defensores do Estado liberal, cujos pilares são a democracia e a competição, através do livre mercado, a desigualdade é salutar, “pois a desigualdade é o motor da iniciativa pessoal e da competição entre os indivíduos no mercado” (Laurell, 1995, p. 162).

Os sentidos democrático e equitativo das políticas educacionais da próxima década, por certo, serão determinados pelo nível de organização e participação das forças políticas comprometidas com uma nova sociedade, diferente do paradigma civilizatório sinalizado pelos centros hegemônicos do capitalismo.

Embora já haja relativo consenso entre os estudiosos da pós-modernidade<sup>1</sup> sobre a inexorabilidade de mais conhecimento e qualificação, considera-se necessário examinar o que está por trás desse novo padrão econômico-social-cultural e, sobretudo, que relações sociais o produziram.

Considera-se válida a análise de Harvey (1992) ao localizar no Fordismo a origem dessa nova realidade citada, caracterizando-a como um período que vai mais ou menos de 1945 a 1973, de regulação, cuja base se assenta na teorização Keynesiana (Santos, 1986), e se fundamenta num conjunto de medidas de

controle e gerência do trabalho, de tecnologias, de hábitos de consumo e de configurações do poder político-econômico.

O empresário americano Henry Ford começou a inovar em sua fábrica de automóveis, em Michigan, implantando a jornada de trabalho com oito horas e um incentivo de produtividade a seus operários. Não foi isso, entretanto, que o diferenciou de outros empreendedores, especialmente após a publicação da obra *Os princípios da administração científica* de F. W. Taylor, em 1911, em que este demonstrava como a produtividade poderia ser aumentada através da racionalização do uso do tempo e movimento cronometrados na realização das tarefas.

O *insight* de Ford foi descobrir que a produção em massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, novos métodos de organização e controle do processo produtivo – um novo modo de vida total – ancorado no poder corporativo da regulação econômica (Harvey, 1992).

O Fordismo-Keynesiano, como modo de produção capitalista, propiciou uma expansão crescente de seu poder, na formação de mercados de massa global, na abertura internacional, na globalização da oferta de matéria-prima, na implantação e/ou implementação de outros empreendimentos nas áreas de seguros, hotéis, aeroportos, turismo, etc.

O estabelecimento desse novo modo de acumulação foi desigual nos diversos países em vista da correlação entre forças políticas, econômicas e sociais internas e externas, gerando, em grande medida, descontentamentos, especialmente no Terceiro Mundo, onde a dita modernização vinha carregada de promessas de desenvolvimento, associado à melhoria das condições gerais de vida, o que, na verdade, não aconteceu, excetuando-se o caso das elites.

Oliveira (1988, pp.8-28) faz uma análise sobre a crise do Estado-Providência, assinalando que “a crescente internacionalização retirou parte dos ganhos fiscais correspondentes ao investimento e à renda que o fundo público articulava e financiava”, deixando para o Es-

tado nacional a responsabilidade pela reprodução da força de trabalho e do capital. Além do que os incentivos financeiros do fundo público deslançaram uma infinidade de inovações, que não têm condições de servir à produção, com a parcela dos lucros auferidos, necessitando cada vez mais de recursos do Estado, sem regulação, numa volta do livre-mercado, segundo os ideais neoliberais.

A crise estrutural do sistema capitalista dos anos 80 tem levado a altas taxas de desemprego, que ajudam fortemente no desmantelamento do sindicalismo, e levado as economias a lutarem por novos mercados, num processo de competição desenfreada, impulsionando a consolidação e implantação de blocos econômicos, a criação de novos setores de produção e serviços, estabelecendo novas relações de trabalho e inovações de toda ordem.

Os centros avançados do capitalismo inauguram um novo modo de acumulação, centrado na flexibilidade e altamente tecnologizado numa escala mundial, obrigando as economias periféricas a reposicionarem-se com altos custos sociais. Para quem, como o Brasil, nem chegara ao verdadeiro Estado do Bem-Estar, o problema se agudiza.

O novo processo produtivo baseado na microeletrônica, informática, engenharia genética, dentre outros, com capacidade de criar novos materiais e fontes de energia (este recurso tão escasso, indispensável ao desenvolvimento), diminui a necessidade de trabalho vivo, ocasionando uma mudança radical nas relações sociais.

Quanto à situação brasileira, o Estado vem sendo dilapidado desde o Golpe de 1964, continuando nos governos Sarney e Collor, imerso em profunda crise, favorável assim à invasão da ideologia neoliberal, especialmente a partir desse último governo.

Todos estavam de algum modo descontentes com a situação social, política e econômica da sociedade; na política, havia o descrédito com o nepotismo, fisiologismo, clientelismo e corrupção dos burocratas e da classe política; na economia, o processo inflacionário crescente, represado pelos suces-

sivos Planos de combate deficientes a anti-sociais (Plano Cruzado em 1986, Bresser em 1987 e Verão em 1989). No plano social, a perversa distribuição de renda, baixos salários, degradação da saúde, educação, segurança, dentre outros.

Esse foi o clima em que foi eleito o primeiro Presidente da República, via eleições diretas, depois de uma ditadura de vinte anos. A partir desse momento, foi intensificado um amplo processo de redefinição do Estado brasileiro, através de reformas econômicas, políticas e sociais, em sintonia com a nova ordem mundial que se inaugura, de acumulação flexível, de desregulamentação do Estado.

Para Laurell (1995, pp. 160-161), entretanto,

é importante descrever os Estados Latino-Americanos, a partir de suas políticas sociais para se poder verificar a extensão das políticas neoliberais. Assim... podemos estar diante de uma guinada histórica ou de uma simples adequação eclética quanto ao uso dos fundos e das instituições existentes.

Para os defensores da economia de mercado, o conhecimento científico, técnico-administrativo e a informação são peças-chave, nesse novo modo de acumulação flexível global, num mundo transformado num hipermercado onde "todos" poderão entrar e fazer suas escolhas.

Os princípios políticos-econômicos-sociais enaltecidos pelo Presidente Fernando H. Cardoso, para conduzir o Brasil em direção ao Primeiro Mundo, em condições de competitividade, sintonizado com a doutrina hegemônica do neoliberalismo, não se sustentam pelas evidências empíricas, considerando-se os últimos quinze anos de ajustes nos países centrais do capitalismo, cujas situações são diferentes e bem melhores que a combalida América Latina, das ditaduras e dos desencontros.

Para Borón (1995) o cenário da América Latina é sombrio, que pelo embevecimento com a doutrina neoliberal pode chegar a situações muito hostis, do ponto de vista social, mas ainda assim aponta esperança na direção da necessidade de esses atores se empenharem na reconstrução do Estado numa pers-

pectiva socialista, diferente do passado em que a realidade era outra.

No Brasil

as reformas educacionais das últimas décadas não levaram em conta diversidade cultural e econômica, a dimensão federalista do País, nem as iniciativas locais e regionais de solução de problemas... A falta de consistência, continuidade, de integração estratégica e ações de direção e de administração dos sistemas enca-minha para uma ineficiente orientação das equipes responsáveis pelas unidades educacionais... (Brasília-Mec, 1993, p. 30).

Essas reformas, conforme já foi registrado, obedeceram a orientações mais gerais, sintonizadas com o novo momento vivido pelo capitalismo, de hegemonia do modelo neoliberal, enquanto conjunto particular de receitas econômicas e programas que foram implementados nos países centrais, nos anos 70.

As políticas educacionais desenvolvidas no período em estudo obedeceram aos ditames dos organismos de financiamento mundial, com uma pequena incorporação de reivindicações históricas dos segmentos organizados da sociedade, em todos os níveis de ensino, centradas no objetivo de resolver ou atenuar a crise do sistema educacional em particular e formar recursos humanos necessários ao projeto de modernização, indispensável para incluir o país no rol das economias desenvolvidas, consoante o novo modo de acumulação de capital.

Tome-se como exemplo mais recente o programa de avaliação da educação escolar implantada pelo MEC às escolas, instituições federais de ensino superior e aos graduandos de cursos superiores, dentro de uma forma padrão de qualidade econômica como se as unidades educacionais fossem empresas e tivessem de dar lucro (que no caso seria educação de boa qualidade para o mercado) sem que se tenham propiciado a melhoria das condições educacionais ou mesmo discutido amplamente com os interessados as reformas implementadas.

É a investida da "qualidade total", em substituição à antiga luta pela democracia, já que não

existe a ameaça socialista, pois para a globalização não interessa o projeto de defesa dos direitos de cidadania, substituídos que foram pelos direitos do consumidor – daquele que tudo adquire no mercado. É a idéia do mercado total, própria da ideologia religiosa do poder desse para mitigar todos os males do mundo.

O problema maior não é a metodologia econômica aplicada à educação, no caso da avaliação, mas a concepção fundamentada na economia, geradora de processos pedagógicos formadores de valores de mercado (individualismo, competição, conhecimentos instrumentais, crença de que tudo se compra).

### Considerações finais

Conforme já se observou ao longo do trabalho, em tempos de globalização entendida como internacionalização da produção, distribuição e o consumo de mercadorias, determinados em função do mercado mundial, a educação é concebida também como mercadoria, numa visão econômica, objetivando produzir uma sociabilidade, através do desenvolvimento de valores, princípios, atributos importantes ao mercado competitivo, onde se integra uma pequena parte dos considerados “vencedores”.

O desajuste entre as políticas educacionais e as demandas do mundo dos negócios é funcional ao tipo de desenvolvimento econômico específico dos países periféricos.

Noam Chomsky, em recente palestra no Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 19-11-96, intitulada “O velho e o novo na ordem mundial”, fez um desenho pouco animador e desmistificante da “doutrina Clinton”, afirmando, dentre outras coisas, que o livre mercado (democracia e competição) só é bom para os outros. Funciona para proteger os mais ricos que dominam o mercado, dando como exemplo o NAFTA (Acordo de livre comércio da América do Norte, envolvendo Estados Unidos, Canadá e México), que foi criado para obstaculizar os concorrentes europeu e asiático. Significa dizer que grande parte das exportações dirigidas ao México não chegam lá,

mas às filiais americanas, utilizando-se das vantagens comparativas do México e retornando aos Estados Unidos como “importações”. É essa a liberdade de mercado, ou seja, é a liberdade de controle público, o que na verdade assegura os benefícios generosos para os Estados Unidos e, assim, funcionam para outros centros avançados do capitalismo.

O acesso ao conhecimento científico, técnico, administrativo é fundamental ao desenvolvimento da sociedade, só que a nenhum mercado é viável economicamente a distribuição democrática de seus produtos (incluindo a mercadoria educação), sob pena de deixar de ser mercado.

Ainda mais, todo mercado tem de oferecer mercadorias de qualidade variada, a preços diferenciados para atender a todos que o procuram, o que, na verdade, é indispensável para sua manutenção e expansão. Cada um comprará o que lhe for possível, não significando fazer escolhas, porque não existem outras alternativas, para a grande maioria.

As políticas educacionais atualmente em implantação ou já em desenvolvimento no Brasil caminham na direção referida, sobretudo os cursos profissionalizantes com terminalidade, que não permitem chances de universidades para seus concluintes, o processo de avaliação da educação, a privatização do ensino, em que as empresas assumem a função de escola e vice-versa, as parcerias pedagógicas e muitas outras. O estudante cidadão é visto como apenas mais um consumidor de um produto, com direito de reivindicar qualidade do bem adquirido.

### Notas

1. O conceito de pós-modernidade carrega uma multiplicidade de significações. Para alguns, ela nem existe; outros a defendem como uma nova atitude diante da vida; outros como fase de ruptura das metanarrativas ou de qualquer visão totalizante. Giroux, apoiado em Lyotard, conceitua o pós-moderno como momento “de difusão, em todas as sociedades ocidentais dos computadores, conhecimento científico, da tecnologia avançada e dos textos eletrônicos, cada um dos quais acentua e privilegia a diversidade, a localidade, a especificidade e o contingente, em contraste com as

narrativas totalizantes da era anterior” Giroux, Henry. O Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In Silva, Tomaz Tadeu da (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 p. 44.

### Referências Bibliográficas

- Apple, M. W. (1994). O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In Gentili, P. & Silva, T. T. (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. Petrópolis: Vozes.
- Arruda, M. (1997). ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In Livia Tommasi et al (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa; PUC-SP.
- Borón, A. (1995). A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In Sader, Emir & Gentili, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 77.
- Brasília-Ministério da Educação e Desporto (1993). *Plano decenal de educação para todos*. p. 30.
- Cignolli, A. (1985). *Estado e força de trabalho*. São Paulo: Brasiliense.
- Demo, P. (1994). *Política social, educação e cidadania*. São Paulo: Papirus.
- De Vicenzi, L. J. B (1983). *Educação e teoria do capital humano: Uma análise crítica*. Rio de Janeiro: Borsoi.
- Dimenstein, G. (1996). *Folha de São Paulo*. Cad. Mundo, 4-8-96.
- Freitas, M. C. de (org.) (1996). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF/IFAN.
- Frigotto, G. (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, M. (1995). O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In Oliveira, Romualdo Portela de (org.). *Políticas educacionais: Impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez.
- Gentili, P. (set/96). *La maldición divina? Las complejas relaciones entre los hombres de negocios y las políticas educativas*. Trabalho apresentado na reunião anual da ANPED, setembro/96, Caxambu-MG.
- Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna*. Tradução Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola.
- Laurell, A. C. (org.) (1995). Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. Tradução Rodrigo de León Contrera. São Paulo: Cortez.
- Minujin, A (Editor). (1996). *Desigualdad y exclusión: Desafíos para la política social en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Neves, L. M. W. (1994). *Educação, política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, F de. (out. 1988). O surgimento do anti-valor: capital, força de trabalho e fundo público. In *Novos Estudos CEBRAP*, nº 22.
- Santos, T. F. A. M. dos (1986). *Educação e trabalho nos Planos Nacionais de Desenvolvimento: Um estudo introdutório sobre a realidade da SUDAM*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Santos, T. F. A. M. dos (1992). *A eficiência/ineficiente das políticas educacionais como estratégias de regulação social*. Trabalho apresentado no 1º Seminário da ANPAE/Sudeste-SP, Piracicaba-SP, no dia 08-11-96.
- Vieira, E. (1992). *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez.