

Os arautos da reforma e a consolidação do consenso anos 1990

Daniel Sombra¹

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVAGELISTA, Olinda. Política educacional. Cap. 02: Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Este Capítulo da obra *Política educacional* objetiva analisar as publicações ao longo dos anos 1990 que atuaram, na concepção das autoras, como arautos da reforma implantada efetivamente pelo governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso em fins do século passado. A argumentação das autoras se inicia abordando o primeiro modelo dito neoliberal do globo: a Inglaterra dos anos 1980, governada por Margareth Thatcher, utilizando-se do entendimento de Christopher Norris como base para tal. Naquele país, diante da crise econômica que solapou o modelo de bem-estar social, teria emergido da classe política um “pragmatismo” o qual desqualificou as antigas utopias progressistas ou socialistas e o senso comum, por sua vez, aderiu à visão “realista” dada a clareza da situação.

Tratava-se, contudo, dum movimento bem-sucedido de retração ideológica a serviço das forças conservadoras, interessadas antes de tudo na manutenção do *status quo*, que em uma década logrou a destruição de ideais seculares daquela sociedade. Em solo nacional, todavia, a implantação do ideário neoliberal tem sua gênese no governo de Fernando Collor de Mello, não obstante sua campanha populista e moralizante. O que faz-se impor-

¹ Mestrando em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (Niterói-RJ). E-mail: danielsombra9@gmail.com.

tante sublinhar, na conjectura das autoras, é a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado e a hegemonia conservadora sobre outros modos de se pensar a sociedade, e seus rebatimentos no espaço educacional durante a curta administração de Collor. Em suma, o mercado nacional foi escancarado às grandes corporações multinacionais cuja produção já se dava num modelo flexível em oposição à produção essencialmente fordista predominante no país. O resultado não poderia ser outro que não o naufrágio, em muitos setores, dos produtos nacionais.

Neste ínterim, entra em cena um “novo paradigma produtivo” – na realidade, sob a égide duma velha máxima salvacionista travestida de entendimento novo – baseado na concepção de que a educação seria a mola propulsora do desenvolvimento tecnológico e, logo, do novo modo de produção flexível capitalista. Os trabalhadores, então, deveriam estar aptos às novas condições do mercado e esta adaptação caberia ao sistema educacional; este, por sua vez, deveria estar pautado nos modelos bem sucedidos de desenvolvimento – as nações hegemônicas – para lograr êxito. Desta guisa, a educação latino-americana assistiu, ao longo do decênio em questão, um série de publicações de cunho neoliberal propondo projetos ideais para todo o bloco regional. Publicações estas que, como já dito, atuaram anunciando solenemente a reforma educacional em terra *brasillis*.

A publicação primeira – o arauto precursor – foi a *Carta de Jontien* (Tailândia) resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada naquela cidade em 1990, e financiada por determinados órgãos da ONU1 (UNESCO2, UNICEF3, PNUD4 e Banco Mundial). 155 Estados participaram da reunião, mas sua importância maior residiu no comprometimento do “E9”, grupo das nove nações com maior taxa de analfabetismo no mundo – Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão – a impulsionar políticas educativas com uma série de metas e compromissos ao longo da década. A educação estava, uma vez mais, no centro das atenções internacionais; o entendimento era de que sua consolidação era o melhor modo de garantir a paz mundial.

Todavia, a proposta acenada na *Carta* era a de que a Educação Básica – cuja definição não foi exata, visto que os

quatro órgãos financiadores da Conferência possuíam opiniões divergentes – deveria satisfazer as necessidades básicas dos seres humanos, as quais variariam de acordo com o agrupamento social em questão. Isto se materializou nas estratégias recomendadas, que atentavam para a eliminação dos preconceitos sexuais e raciais; recomendou-se ainda que a Educação Básica não ficasse restrita à escola e que alcançasse outras instâncias educativas – família, comunidade e meios de comunicação. Ainda que, como já dito, tenha-se reconhecido a diversidade dos agrupamentos humanos, as autoras ressaltam que os procedimentos recomendados aos países, em especial os do “E9”, possuíam apenas uma abordagem de cunho geral.

O que estava em risco, nesta concepção, a paz mundial, é um desiderato universal. Entendendo a educação como “último bastião da paz”, a *Carta de Jontien*, na ótica das autoras, deu margem para que diferentes forças políticas e econômicas adentrassem na discussão da educação. No Brasil, alguns quiproquós tiveram que ser desfeitos ou ignorados para o cumprimento do acordo. Em primeiro lugar, em nosso solo se entendia educação básica como o conjunto o qual engloba educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, extrapolando, as concepções da Conferência. Outra questão é que o ponto das necessidades diferentes segundo o agrupamento aqui se traduziu em distintos conteúdos e ações de acordo com a classe social. No governo de Itamar Franco, já eram dados sinais de que as recomendações da *Carta*, arauto primeiro, seriam atendidas.

Após a Conferência, seguindo a linha histórica, as autoras abordam duas publicações posteriores sob a autoria da CEPAL5. A primeira, *Transformación Productiva con Equidad* (1990), recomendava uma adequação maior do sistema educacional às demandas produtivas. A segunda, *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad* (1992), foi publicada conjuntamente com a UNESCO. Partindo do pressuposto duma certa homogeneidade no bloco latino-americano, pretendia fundar até o ano 2000 condições para a incorporação da tecnologia e da ciência à educação, de modo que tornasse viável uma mudança das estruturas produtivas num caminho em direção à equidade social. Em suma, no entender de Shiroma e demais autoras, a CEPAL afirmou ,

com suas publicações, ser possível maximizar a produção e reduzir a desigualdade social investindo na educação.

A UNESCO – uma das financiadoras da Conferência em Jontien e co-autora do documento último mencionado – explicita sua concepção com a publicação do *Relatório Delors*, produzido entre 1993 e 1996. Arquitetado sob a perspectiva dum mundo globalizado, concepção hegemônica nos anos 1990, o documento faz um passeio pelos ambientes educacionais diversos do globo e conclui que a situação necessita ser alterada. Partindo da ideia de que no atual contexto a aquisição, bem como a atualização e o uso dos conhecimentos básicos são essenciais para a sobrevivência do indivíduo, propõe um sistema de ensino flexível, de modo que o aluno disponha de disciplinas que lhe auxiliem a uma constante readaptação ao sistema produtivo. Esta concepção, na ótica das autoras, é altamente elitista, pois, de tal modo, os alunos são vistos como futuros empreendedores, por um lado, e trabalhadores aptos a qualquer função, por outro.

Outro destaque do *Relatório Delors*, é a exigência de que o professor esteja apto a outras funções, através duma formação para a pesquisa e não somente para a docência. O objetivo claro aqui é o de adaptar também os docentes a uma maior mobilidade profissional, pretensamente fornecedora duma ampliação de sua visão de mundo. Não se restringindo a isso, o documento atenta ainda para a alta capacidade de organização da categoria, e propõe um diálogo com as lideranças sindicais no qual se busque ultrapassar meras questões de salários e condições de trabalho. No entender das autoras, uma atitude paternalista, de viés moralista. A UNESCO tem, portanto, um receituário pronto e fechado para auxiliar os professores em sua formação e no diálogo com outras instituições interessadas na educação.

Prosseguindo a discussão, as autoras chegam ao Projeto Principal de Educação para América Latina (PROMEDLAC), com seu órgão de divulgação o *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, financiado pela UNESCO/OREALC. Trata-se de um comitê regional originário de reuniões de ministros latino-americanos em fins dos anos 1970, mas cujos documentos ganharam destaque a partir de 1993, quando,

numa reunião em Santiago, foram aprovadas diretrizes conhecidas em conjunto como PROMEDLAC V. Seu embasamento teórico provém dos documentos da CEPAL e da UNESCO; a educação é entendida como essencial no novo milênio para superar o subdesenvolvimento social e econômico, e, para tal, seriam realizadas mudanças em dois eixos de ação.

O primeiro eixo, institucional, diz respeito à “profissionalização” da educação. Prevvia-se a descentralização e a desconcentração das instituições escolares que se tornariam, assim, mais autônomas. Fazia-se necessária uma participação maior da “comunidade”, da sociedade civil e, logo, da iniciativa privada. O segundo, o eixo pedagógico, propunha a “profissionalização” dos professores, com cursos de “qualificação”. Na realidade, o documento dos ministros não abordava apenas uma reforma na escola, mas pressupunha uma reforma de cunho neoliberal em toda a estrutura estatal; essa é a importância ideológica da PROMEDLAC V para o debate.

E como último arauto internacional as autoras colocam o Banco Mundial, com suas publicações. Em 1990, o banco já havia financiado a Conferência Mundial de Educação para Todos, mas em 1995, com a publicação de *Prioridades y Estrategias para la Educación*, entra de vez nesta temática. No tocante à educação básica, não acrescenta nada de significativo em relação aos textos anteriores; em relação ao ensino superior, sua proposta é a de partilhar os custos com os estudantes e suas famílias. Sua ênfase está na educação profissional, com participação direta do setor privado. A ideia é de que a equidade e a eficiência educacional serão alcançadas mediante aumento das forças produtivas, da produção objetos tecnológicos, da geração de lucros.

Para as autoras, o que se faz importante inferir de todas estas publicações é sua ênfase em realizar um receituário para os países periféricos administrarem sua educação. A intenção da autoria é mostrar que a reforma realizada pelo governo FHC não “surgiu do nada”, mas que foi solenemente anunciada e clamada por esses organismos e congregações internacionais. Mas as ideias não foram simplesmente impostas por elementos exógenos em solo tupiniquim sem interlocução interna.

Em território nacional também foram produzidas e publicadas ideias que se encaixam neste conjunto peculiar dos “arautos da reforma”. Em 1992 foi realizado o Fórum Capital-Trabalho, financiado pelo Governo de Fernando Collor, reunindo empresários, sindicalistas, representantes das esferas governamentais e da educação superior. Neste fórum foi aprovada a publicação da *Carta Educação*, a qual enfatizava dois pontos de interesse para reflexão da autoria. O primeiro diz respeito a ser a carência da educação fundamental o principal entrave ao desenvolvimento nacional, enquanto o segundo está relacionado ao reconhecimento de que o Brasil não possuía naquele momento condições produtivas de competir na economia global, o que exigia mudanças. Em suma, no entender da autoria, a *Carta Educação* respondia diretamente ao tom assumido pelo governo, o qual mostrava estar disposto a seguir a risca as recomendações da CEPAL.

Os governos sucessores de Collor seguiram os rumos por este estabelecidos. Ainda em campanha, FHC destacava a educação como primordial para o novo modelo de desenvolvimento. Em 1995, às vésperas da aprovação da LDBEN⁶, já no governo, FHC promoveu um encontro envolvendo alguns Ministérios (do Trabalho, da Educação e da Ciência e Tecnologia) e determinados segmentos da sociedade civil. Este encontro fazia parte do Programa Brasileiro de Produtividade e Qualidade, e resultou na publicação do documento *Questões Críticas da Educação Brasileira*, que propunha reformas tanto para a educação básica como para o ensino superior. As propostas passavam por temas como: revisão curricular, em prol dum currículo adaptado às novas demandas sociais; maior descentralização; aumento da participação da iniciativa privada; maior autonomia – financeira, inclusive – das instituições de educação públicas, entre outros.

Após este evento, a realização de seminários e *workshops* sobre educação, financiados pelo governo, tornou-se praxe. As autoras encerram o capítulo mostrando ainda como alguns educadores com posicionamento convergente ao ideário neoliberal – Eunice Durhan, Guiomar Mello – também se dedicaram a escrever a respeito da necessidade dum reforma nacional da educação e tiveram algumas de suas propostas atendidas na LDBEN. Ulteriormente a publicação desta em 1996, estava con-

solidada a política neoliberal para a educação que, no entender da autoria, em momento algum deixou de ser assunto de interesse político e econômico.

Doravante as palavras expressam nosso julgamento concernente ao tema. A nosso ver, este capítulo da obra em questão serve antes de tudo para retirar máscaras, iluminar brumas, dessacralisar santos. É de conhecimento público o discurso de algumas correntes político-partidárias pretensamente preocupadas com a educação diante da promulgação da LDBEN. Referimo-nos àqueles que na ocasião disseram que a reforma estava na contramão do mundo. Ora, afirma isto é, de qualquer modo, partir duma hipóstase, é falsear a realidade.

Ao destrinchar uma a uma as publicações acima referidas, as autoras nos mostram como os parágrafos da LDBEN foram redigidos em consonância às recomendações de agentes exógenos, mais preocupados com a adaptação das massas, da força de trabalho, ao novo modelo de acumulação flexível, do que propriamente com a educação, com a equidade social ou com a vocação libertadora do ofício pedagógico. Enxergamos afinal nas palavras de Shiroma, Moraes & Evangelista todo o processo de “falsificação do consenso” descrito por Gentili (1998)⁷. Estamos nos referindo ao processo de abertura das escolas brasileiras às políticas neoliberais.

Não se trata, e que isso fique bem claro, de negar que a educação brasileira tal como estava no amanhecer da década de 1990 necessitasse dum reforma – nem acredito ser essa a opinião da autoria. O fato, entretanto, é que a reforma posta em prática não fez mais que atender aos interesses de empresários, sobretudo estrangeiros. Na “costura” da LDBEN não foi deixado “nenhum ponto sem nó”. Toda a legislação está pautada em experiências e, sobretudo, nas exigências neoliberais doutras nações. Tudo perfeitamente inserido na teia ideológica neoliberal, tão bem abordada por Anderson (1995)⁸.

O resultado, em nossa ótica, foi – e continua sendo – lastimável. A reforma se traduziu em aumento de vagas sem acompanhamentos de aumento de recursos o que levou a uma escassez destes, em nome dum pseudo-autonomia das instituições. A questão estrutural do

processo foi ignorada e o problema tratado como mera questão de má gestão, cuja simples alteração curricular quase sempre figura como solução absoluta. Se nos discurso as demandas dos sindicatos docentes chegam, por vezes, a ser reconhecidas, na prática são ignoradas. Parece-nos muito claro que o enterro da política educacional de cunho neoliberal é uma condição *sine qua non* para desafogar a educação brasileira do lodo em que foi adrede colocada e da qual não saiu passados oito anos de administração do governo Lula, em tese, de esquerda. A política neoliberal entra na segunda década do século XXI com quase o mesmo ímpeto que a levou ao triunfo em 1996. Cabe aos educadores o prosseguimento na luta para que o findar deste embuste sordidamente engendrado esteja próximo.

Referências

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Capítulo 01: O Consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. Petrópolis: Vozes, 1998.

ANDERSON, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas soltas e o Estado democrático. Capítulo 01: Balanço do Neoliberalismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Recebido em 30 de janeiro de 2015.

Aceito em 20 de fevereiro de 2015.

