

**Neoliberalismo e educação:** novos conceitos e estratégias de disciplinamento e suas influências para a formação de educadores

**Neoliberalism and education:** new concepts and strategies of disciplining and its influences to educators training

Michelle Freitas Teixeira<sup>1</sup>

Adelaide Ferreira Coutinho<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho pretende analisar os conceitos que fundamentam a concepção neoliberal de formação de educadores, a partir da análise dos relatórios e documentos produzidos nos eventos educacionais internacionais, promovidos nos anos de 1990, sob a regência dos debates sobre a adequação da educação às novas demandas do capital, bem como parte do estudo bibliográfico sobre neoliberalismo e educação (Bianchetti, 2005; Draibe, 1993; Gentili, 1998; Kuenzer, 2005; Shiroma, 2007). Neste estudo identificou-se a manutenção da estreita relação entre educação/formação de educadores/capital.

**Palavras-chave:** Formação de Educadores. Neoliberalismo. Capitalismo.

## ABSTRAC

This paper discusses the concepts underlying the neoliberal conception of teacher education from the analysis of the reports and documents produced in international educational events, promoted in the 90's, under the direction of discussions on the adequacy of education to the new demands of capital, as well as part of the literature about neoliberalism and education (Bianchetti 2005; Draibe 1993; Gentili, 1998; Kuenzer, 2005; Shiroma, 2007). In this study it was identified the maintenance of a close relationship between education / teachers education / capital.

**Keywords:** Teachers Education. Neoliberalism. Capitalism.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política, História, Educação e Cultura do Campo – NEPHECC/ UFMA.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política, História, Educação e Cultura do Campo – NEPHECC/ UFMA.

## **Introdução**

A formação de educadores é um tema recorrente nos espaços de debate sobre educação, sendo a valorização deste tema refletida fortemente a partir dos anos 1990, destacando-se até os dias atuais.

Neste terreno histórico, pretende-se com este trabalho desvelar alguns dos argumentos que sustentam o debate acerca da formação de educadores, no contexto de expansão do neoliberalismo, a partir da análise dos textos e documentos publicados como síntese dos debates desenvolvidos e dos “consensos” travados nos eventos educacionais internacionais que ocorreram nos anos 1990, enquanto núcleos de elaboração do projeto neoliberal de educação, diante das novas determinações do capital.

Como resultado dos estudos desenvolvidos durante a nossa pesquisa de mestrado acerca da Formação de Educadores do Campo – na qual analisamos a experiência do Projeto Magistério, fruto da parceria entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e os movimentos sociais camponeses Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) – o presente texto percorre o objetivo de identificar os conceitos e os argumentos que sustentam o projeto educacional neoliberal, a fim de compreender a concepção estatal de formação de educadores adotada no Brasil, em um contexto de intensa disputa entre distintos projetos de sociedade, desenvolvimento e educação.

## **2 Novos conceitos e estratégias de disciplinamento da educação sob o neoliberalismo**

O problema da formação de educadores, seus condicionantes históricos, modelos e paradigmas, está situado no cerne da relação entre educação e sociedade. Logo, a realidade da formação dos educadores encontra-se organicamente relacionada

aos movimentos da sociedade capitalista, na qual é possível identificar diferentes concepções e distintos projetos em disputa.

Dentre as concepções de educação em disputa destaca-se no Brasil – de maneira ainda mais marcante no início da década de 1990, período de vigência no governo de Fernando Henrique Cardoso – aquelas sob orientação do projeto neoliberal, influenciando de maneira decisiva nas políticas educacionais, na concepção de educador e de formação dos demais profissionais da educação.

O receituário neoliberal elaborado e difundido como alternativa à crise do Estado capitalista, vivida na década de 70 – cuja estrutura produtiva, as estratégias de organização, bem como as estratégias de dominação ideológica já não garantiam o lucro e a acomodação humana, necessários para a manutenção do poder e da ordem – desponta como da alternativa política à manutenção da hegemonia burguesa.

Diversas foram as razões que motivaram a irrupção das ideias neoliberais. Na América Latina, a crise econômica já referida, refletia a crise do modelo de desenvolvimento, manifestando-se, também diante, dos “[...] problemas derivados das novas condições econômicas internacionais, dado o tipo de relação existente entre as políticas dos países centrais e seus efeitos nos países da periferia capitalista” (BIANCHETTI, 2001, p. 34). O que desvela a grave dependência dos países periféricos aos ditames das grandes potências capitalistas mundiais<sup>3</sup>.

Sobre esta série de mudanças econômicas e institucionais Marques (2008) afirma que

Do Estado Desenvolvimentista, empreendedor e voltado para um projeto de transformação do país numa grande potência, no qual a inclusão social era concebida como decorrência “natural” do processo de desenvolvimento econômico, passamos ao Estado Neoliberal.

---

<sup>3</sup>Sobre esta determinação Bianchetti (2005) afirma que o neoliberalismo pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto dos países, em uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento.

Este último tem como principal papel garantir, em nível nacional, as condições necessárias ao bom funcionamento do mercado capitalista, em conformidade com as exigências do capital financeiro global, e administrar os custos sociais e ambientais daí recorrentes. (MARQUES, 2008, p. 59).

Sendo necessário, para a sustentação do conjunto de argumentos que justificam a necessidade da transformação/reestruturação política neoliberal, todo um aparato ideológico que garanta a difusão deste ideal em disputa. Contexto no qual a educação desponta como um poderoso instrumento defendido para fins de difusão de novos conceitos ideológicos, o que inclui novos modos de vida, comportamento, atitudes e valores (KUENZER, 2005).

Segundo Kuenzer (2005) as competências para a vida social e produtiva requeridas pelo novo tipo de produção defendido e implantando no Estado Neoliberal capitalista, exigem um novo tipo de disciplinamento. Mas não um disciplinamento qualquer, aleatoriamente elaborado com o fim de contenção e manutenção da hegemonia do capital. Trata-se de um disciplinamento elaborado no íntimo dos interesses das grandes potências econômicas mundiais e dos seus organismos representativos, ou seja, aos interesses gerais do capital.

Tal disciplinamento é amparado em duas necessidades fundamentais: a necessidade da formação de força de trabalho adequada às mudanças do processo produtivo – em decorrência do avanço tecnológico e da *nova forma de organização e gestão do trabalho* (KUENZER, 2005) – bem como de regulação do conflito social, e o estabelecimento de um consenso quanto ao lugar do poder, bem como quanto às normas sociais e comportamentais a serem internalizadas e reproduzidas, em outros termos, ou seja, a necessidade de controle social.

Para este fim, é defendida a centralidade da educação, bem como a necessidade de um projeto educacional adequado às novas demandas do mercado, às necessidades camaleônicas do sistema capitalista. O que acarreta a continuidade da dependência entre educação e produção, a centralidade dos interesses econômicos na

determinação das bases nas quais as políticas sociais deverão estar sustentadas. Uma relação historicamente presente na educação brasileira, apontada como condição necessária para a sobrevivência do sistema capitalista<sup>4</sup>.

Neste sentido, sobre o caráter de dependência da educação às condições da produção e do mercado, Gentili (1998) afirma que

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho. (GENTILI, 1998, p. 104).

No cerne da concepção neoliberal de educação, habitam os principais argumentos que sustentam a política capitalista a partir da década de 1990, em um exercício de remodelação dos ideais liberais às novas condições do mercado e da produção.

Dentre estes argumentos, destacam-se aqueles que se encontram afinados com os interesses privatistas e que trazem para o seio do novo projeto de educação, estratégias de distanciamento do Estado em matéria de gasto público social (o que inclui a educação), transferindo a responsabilidade para a própria comunidade através da descentralização e privatização dos programas sociais (DRAIBE, 1993).

Assim, caráter privatista da concepção neoliberal de educação está expresso na retirada do Estado do papel central de mantenedor das políticas educacionais, bem como na acomodação da função social em instâncias representativas dos setores dominantes, incentivando formas privadas e não-governamentais assistencialistas, em substituição às políticas de

---

<sup>4</sup> Para Bianchetti (2005) uma das características gerais a escolas neoliberais é a proposta de utilização das categorias econômicas para analisar as relações sociais, o Estado, a política. A centralidade do econômico como estruturador das relações sociais, define as características e os limites das propostas políticas, as quais consideram derivadas das primeiras e regidas pela lógica.

educação fomentadas pelas esferas estatais, como alternativa para garantir a eficiência e a eficácia dos gastos públicos.

Tal caráter foi defendido intensamente em fóruns sociais, organizados pelas elites econômicas, com a finalidade de aprofundar, fortalecer e difundir a necessidade de instauração deste conjunto de mudanças, ideologicamente defendidas em nome da maior eficiência estatal e do desenvolvimento econômico. Tais pressupostos podem ser identificados na Carta de Jomtien, elaborada a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) no ano de 1990 e promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial.

No documento final da Conferência identifica-se dentre outros acordos, aquele com o qual os países participantes se comprometem em

Fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias. (CONFERÊNCIA, 1990).

Aliado à defesa pelo 'Estado Mínimo'<sup>5</sup>, no que se refere ao papel do Estado no campo das políticas sociais e ao caráter privatista da reforma neoliberal, identifica-se a elaboração e difusão de novos conceitos ideológicos marcadamente relacionados aos interesses mercadológicos que sustentam a política do capital.

Estes conceitos, elaborados com a intenção de incluir as necessidades produtivas no âmago das políticas educacionais, são difundidos e ganham espaço e força, passando a permear

---

<sup>5</sup> Destaca-se que o conceito de Estado Mínimo, se refere à ação estatal no campo das políticas sociais, já que no que se refere à ação do Estado Neoliberal no campo das políticas econômicas, observa-se a maximização do seu espaço de atuação, enquanto mediador do processo de manutenção da acumulação e de reprodução das condições sociais que garantam a produção e a acumulação de riquezas.

documentos, leis, planos, programas educacionais de diversos países, inclusive o Brasil. Dentre eles, destacam-se os conceitos de *eficácia*, *produtividade*, *competitividade* e *flexibilidade*, que por sua vez, garantem o diálogo direto entre a educação e as novas demandas do sistema capitalista de produção.

Por hora, interessa afirmar que tais noções não chegam de maneira espontânea na sociedade. Eles são gestados nas organizações das elites mundiais, que reúnem as grandes potências econômicas, com o intuito de fortalecer, difundir, impor seus conceitos nas tramas das relações políticas sejam de parceria e/ou de dependência – como é o caso da relação dos países capitalistas desenvolvidos com os países periféricos.

Nesta trama, as estratégias recomendadas pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), estão afinadas com o projeto mercadológico neoliberal de educação, conforme demonstra Shiroma (2007)

A CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimentos eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: a construção de uma moderna cidadania e da competitividade. A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade. Definia os *códigos da modernidade* como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e a participação no desenho de execução de trabalhos em grupo. (SHIROMA, 2007, p. 54, grifo do autor).

Observa, a partir desta concepção de educação – enquanto difusora dos códigos da modernidade, delineados à luz das necessidades do mercado – que, dentre a diversidade de novos conceitos, conformados aos interesses da reestruturação neoliberal social e educacional, a noção de competitividade e a formação de

uma cidadania para a inserção produtiva no mercado de trabalho despontam como argumentos centrais.

Para tanto, o projeto educacional a ser adotado deve estar adequado a esta necessidade formativa, na medida em que é o principal instrumento de (con)formação da força de trabalho necessária para a produção de riquezas, enquanto condição necessária para a manutenção da ordem capitalista.

Sobre esta condição, Harvey (1992) afirma que um problema central para o neoliberalismo

[...] é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. (HARVEY, 1992, p. 117).

Diante deste projeto, o educador é apontado como figura central. Aquele sujeito responsável pela difusão dos conceitos-chave neoliberais, pela formação dos “cidadãos”, conforme os padrões estipulados em consonância com as necessidades, já afirmadas anteriormente de: formação de força de trabalho (competitiva, flexível, produtiva) adequada às novas demandas da produção e de conformação do consenso diante do lugar do poder, ou seja, de controle da movimentação social.

Sob este prisma, parte-se do pressuposto de que *educação e formação dos educadores* são categorias que precisam ser compreendidas enquanto fenômeno social, ou seja, a questão da educação do campo e da formação dos educadores deve ser compreendida enquanto fenômeno histórico, na medida em que é examinado como um momento de um todo (KOSIK, 1976).

Logo, parte-se do princípio de que a análise das influências neoliberais na concepção de educação e de formação dos educadores, não deve prescindir a importância da compreensão deste objeto enquanto uma totalidade<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Para Kosik (1976), totalidade não significa *todos os fatos*, a totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a

### 3 Influências neoliberais na concepção de formação de educadores

Na caminhada em busca da compreensão dos pressupostos que sustentam a concepção neoliberal de educação e formação de educadores, acredita-se na fundamental contribuição da análise dos princípios, das diretrizes e das estratégias para educação, elaboradas e difundidas nos fóruns internacionais sobre educação – promovidos mundialmente, a partir da década de 1990, por organismos internacionais, que atuam sob a tutela dos interesses das grandes potências capitalistas mundiais, bem como o papel o educador, diante das transformações empreendidas em prol da implantação do modelo neoliberal de desenvolvimento, sociedade e educação.

Neste contexto de expansão dos fóruns educacionais internacionais, a educação é apresentada e defendida enquanto elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica (FREITAS, 1999 apud DINIZ, 2009).

Identifica-se esta centralidade do papel da educação e o lugar estratégico do professor, na análise da *Declaração Mundial de Educação para Todos – Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem* (UNESCO, 1990), documento apresentado como síntese final da Conferência Mundial de Educação para Todos.

Sob o manto do lema “Educação para Todos”, 155 governos nacionais assinaram esta declaração que aponta a urgência da ampliação da educação básica<sup>7</sup>, sustentando sua argumentação na necessidade de expansão da educação, com o fim de garantir a formação ne-

---

ser relacionalmente compreendido. Acumular todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade dos fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia construída – se são entendidos como parte estruturais do todo

<sup>7</sup> Conforme Shiroma (2007, p. 49), o polêmico conceito de educação básica, sobre o qual divergem até os quatro patrocinadores do evento, prioriza a universalização da educação primária que, no caso brasileiro, correspondeu ao ensino fundamental.

cessária para o ingresso pacífico e consensual na sociedade moderna<sup>8</sup>, cuja etapa de desenvolvimento produtivo, tecnológico e econômico, requer um novo formato de homem-trabalhador.

Portanto, apressam-se em defender um projeto educacional – conforme o Artigo nº 8, da Declaração Mundial de Educação para Todos – no qual

A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. *Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.* (UNESCO, 1990, grifo nosso).

Esta “política adequada” tem dentre seus objetivos, aqueles que compreendem o desenvolvimento

[...] tanto dos instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades. (UNESCO, 1990).

Apresenta-se assim, o caminho no qual a aprendizagem estará a serviço da superação dos problemas apresentados pela realidade, impondo desafios pontuais ao educador, que por sua vez influenciam de maneira determinante na concepção de formação de professores – sujeitos incluídos dentre a “ampla gama de colaboradores” defendidos como fundamentais para a implantação deste novo projeto educacional<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> “Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração”. Para concluir este pensamento faltou delimitar, ao final deste Artigo 10 da Declaração Mundial de Educação para Todos, que este ambiente estável e pacífico deve ser regido pela tutela dos interesses econômicos, conforme a própria repetição da palavra “econômico” durante o texto revela e conforme igualmente desvela a qualificação dos países em “industrializados ou em desenvolvimento”. Tal qualificação conforme Silva (2002, p. 82), não é tão-somente uma questão de léxico, mas de perspectiva e de objetivos.

<sup>9</sup> Dentre os princípios de ação defendidos na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), identifica-se que em meio à “ampla gama de colaboradores, convoca-se famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação),

Estes desafios emergem da batalha intercapitalista que acirrou o desenvolvimento de novas tecnologias e, com elas, o aparecimento de novas formas de trabalho e a introdução de modernas tecnologias que começam a exigir um novo estilo de trabalhador (FREITAS, 2006, p. 90).

Seguindo esta mesma lógica, os instrumentos essenciais para a aprendizagem e os conteúdos básicos da aprendizagem, devem estar adequados a este novo perfil de trabalhador, ou seja, aos novos conhecimentos, habilidades, valores e virtudes necessários para inserção pacífica e produtiva na sociedade moderna.

Tal conjunto de capacidades requerido ao novo trabalhador necessita que a aprendizagem garanta a sua consolidação, sendo o educador sujeito responsável pelo desenvolvimento direto desta equação.

Assim, as noções de produtividade, flexibilidade, agilidade e competitividade, definem o desenho ideal do processo produtivo e da formação humana. Devendo a formação de educadores estar fundamentada nestas mesmas noções como meio para a garantia da difusão de tais ideais.

Conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos

A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionadas à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devam seguir a mesma orientação. (UNESCO, 1990).

Nessa empreitada em busca do consenso, o educador é apontado como elemento primordial e sua formação deve ser amplamente reestruturada de acordo com as novas noções, com

---

organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc., a participar ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas a partir da reforma pela educação básica". (*Grifo nosso*).

os novos conceitos e padrões requeridos para a força de trabalho – padrões técnicos e ideológicos.

Conforme Silva (2002) em sua análise acerca da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apontada como um documento político diretamente relacionado com a construção da *concertación* – trata-se, pois

[...] de preocupações políticas com a educação dos desvalidos, que se ancoram no neopragmatismo e na busca do consenso, na adaptação e na continuidade da racionalidade que preside a atual reprodução social da vida humana, utilizando-se como meio para a formação do indivíduo o desenvolvimento de habilidades e percepção, e não o conhecimento da realidade e das mudanças sociais e culturais. (SILVA, 2002, p. 82).

Percebe-se, com a retirada dos véus ideológicos que encobrem a noção de *educación para todos* defendida neste contexto, o caráter reprodutivista das concepções de educação e da formação de educadores, expresso naquele documento, cuja difusão na América Latina, deixa entre seus frutos o *Plano Decenal de Educación para Todos*, firmado pelos participantes da Semana Nacional de Educação para Todos, reunidos em Brasília no ano de 1993, dirigido diretamente aos professores e dirigentes escolares.

Seguindo a mesma lógica, o documento *Educacion y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, elaborado pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), em parceria com a OREALC (Oficina Regional de Educación para a América Latina e Caribe), se insere dentre as cartilhas elaboradas com o fim da reestruturação/modernização das concepções de educação e conseqüentemente de formação de educadores, amplamente difundida na década de 1990.

Neste documento os esforços se concentram em torno do argumento para o qual

[...] la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su

compatibilización com la democratización política y una creciente equidad social. [...] En la incorporación y difusión del progreso técnico intervienen múltiples factores. Entre ellos, la propuesta de la CEPAL destaca el fortalecimiento de la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la creciente abertura a la economía internacional y, muy especialmente, la formación de recursos humanos y el conjunto de incentivos y mecanismos que favorecen el acceso y la generación de nuevos conocimientos (CEPAL/OREALC, 1992).

Observa-se assim, a adoção do conceito de equidade como princípio básico, segundo o qual deve ser garantida a igualdade de acesso a todos os sujeitos sociais., cuja capacidade individual de desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários para a sua inserção produtiva irá gerar um ambiente de competição, garantido assim a consecução do objetivo primordial que rege a concepção educacional cepalina: a cidadania e a competitividade<sup>10</sup>.

A educação, conforme esta proposta, encontra-se organicamente relacionada ao progresso técnico-científico, em função da necessidade de transformação das estruturas produtivas. Ou seja, sob esta perspectiva a educação deve ser compreendida enquanto uma categoria que existe em função do sistema produtivo. Função confirmada, no trecho deste documento, que versa sobre o caráter central da educação e da produção do conhecimento

La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (cresientemente basada em el progreso técnico) reciben um aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad (CEPAL/OREALC, 1992).

---

<sup>10</sup> Sobre o ideal de uma sociedade competitiva, fundada nos interesses individuais, Adam Smith (In: BIANCHETTI) defende que sucesso e o equilíbrio são consequências de uma situação na qual cada indivíduo, agindo em seu próprio interesse (econômico), quando colocado junto a uma coletividade de indivíduos, maximizaria o bem-estar coletivo. Este ideal é reproduzido no discurso neoliberal, no qual o individualismo é defendido como princípio básico e, conforme Silva (2003), a educação deste indivíduo é convocada para resolver os problemas de qualificação da força de trabalho, sem a qual inviabilizaria a inserção no mercado de trabalho, sendo apontada como a única alternativa para resolver os problemas de desemprego e as necessidades de competitividade da economia.

Sob a influência desta concepção *neotecnicista*<sup>11</sup> de educação, os educadores são requeridos como peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer reformulação está condenada ao insucesso, daí o recorrente esforço do Estado – legítimo representante dos interesses do capital – em cooptá-lo (FREITAS, 2006).

Neste sentido, considera-se que o esforço de cooptação dos educadores – em prol da sua filiação ao projeto neoliberal de educação – passa inalienavelmente pelo domínio do seu processo de formação, para que este esteja afinado com o ideal cepalino, para o qual “[...] la formación de recursos humanos y el conjunto de incentivos y mecanismos que favorecen el acceso y la generación de nuevos conocimiento” (CEPAL/OREALC, 1992).

A educação em sua concepção *neotecnicista* e comprometida com a conformação do consenso social diante do domínio dos conceitos e das noções que sustentam o projeto neoliberal de sociedade e de educação, também é adotada enquanto base dos argumentos que compõem o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, coordenado por Jacques Delors e publicado em 1996 – rapidamente difundido em escala mundial e, de maneira ainda mais intensa e massiva nos países da América Latina, cujo processo de “redemocratização” após os governos militares, requeria um controle mais firme por parte das grandes potências capitalistas mundiais.

Tal relatório é povoado por inúmeras das noções e dos conceitos explorados até então pelos diversos documentos representativos dos interesses que regem a consecução da nova ordem capitalista. Com destaque à defesa pela construção do consenso, da paz mundial, bem como do individualismo enquanto “pedra de toque” do movimento humano. Neste sentido, a paz encontra-se sitiada pelos interesses dominantes e individuais, sendo empunhada como bandeira a ser erguida pela educação em escala global.

---

<sup>11</sup> Recorrendo ao termo adotado por Freitas (2006, p. 90), segundo o qual “para resumir nosso pensamento acerca do momento atual e caracterizar a interpretação das novas exigências que o capitalismo vem fazendo para a educação, no Brasil e fora dele, temos utilizado o termo *neotecnicismo* (Grifos do autor).

No documento em questão, a educação é apresentada como um “trunfo” para a “paz, liberdade e justiça social”, instância capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico”, e apta a fazer “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” (SHIROMA, 2007).

O controle social, a formação para o consenso acerca do lugar do poder, a perpetuação da concepção hegemônica de sociedade e educação capitalista, bem como o individualismo constituem-se enquanto conceitos que povoam o do projeto educacional defendido no *Relatório Delors*, no qual a missão da educação consiste em “[...] permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal” (DELORS, 1996, p. 10).

Os educadores enquanto indivíduos fundamentais para a consecução do projeto educacional defendido, seu processo de formação deve estar de acordo com esta proposta. Veja-se

Mesmo que a situação psicológica e material dos professores seja muito diferente de acordo com o país abordado, impõe-se a revalorização de seu *status* para que a educação ao longo da vida venha a desempenhar a missão central que a Comissão lhe atribui para o progresso de nossas sociedades. O professor deve ser reconhecido como tal pela sociedade, além de dispor de autoridade necessária e das *ferramentas adequadas para exercer sua função*. (DELORS, 1996, p. 34, grifo nosso).

Sobre esta concepção de educador, concorda-se com Shiroma (2007), quando esta defende que o *Relatório Delors* endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais e revela uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade.

Como é possível observar, não são poucos os esforços empreendidos para a implantação de uma reforma educacional que modele a educação aos interesses capitalistas historicamente dominantes, a partir da década de 1990.

## 4 Considerações Finais

Reconhecido, como um importante sujeito no processo de difusão de ideias, conceitos, valores e comportamento, observa-se que o *educador* ganha destaque nos espaços de elaboração das estratégias para a adequação da educação, enquanto uma política social que atenda diretamente aos interesses econômico-sociais dominantes.

Partindo da materialidade histórica de construção das relações sociais no cerne do processo capitalista de produção de riquezas, os educadores – na concepção neoliberal de sociedade e educação – ocupam a função de difusor da hegemonia do capital<sup>1</sup>.

Na análise dos relatórios e documentos produzidos nos eventos educacionais internacionais, promovidos nos anos de 1990, sob a regência dos debates sobre a adequação da educação às novas demandas do capital, observa-se um claro esvaziamento do debate em torno da função política do educador, enquanto elemento fundamental na formação de sujeitos humanos capazes de pensar e elaborar a própria concepção de mundo, de maneira crítica e consciente<sup>2</sup>.

Ao contrário, observa-se um grande apelo quanto à necessidade de transformar o educador em um personagem que mecanicamente reproduz as concepções, as ideias, conceitos e comportamentos difundidos em consonância com os interesses mercadológicos capitalistas. Sendo tal concepção defendida abertamente nos relatórios e documentos analisados neste estudo.

---

<sup>1</sup> Uma função analisada por Gramsci e expressa na análise de Piotte (1976), quanto este destaca a função hegemônica do intelectual trabalhando das diferentes organizações culturais, dentre elas a escola, de maneira a assegurar o consentimento passivo, ou mesmo ativo, das classes dominadas à direção que imprime à sociedade a classe dominante. Parte-se da compreensão intelectual consoante com a concepção de Gramsci para o qual todo ser humano é um filósofo, capaz de pensar acerca de si, do outro, do mundo e de tudo o que se refere a ele: “porque inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na linguagem, está contida uma determinada concepção de mundo” (GRAMSCI, 1991, p. 11).

<sup>2</sup> É preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho próprio do cérebro, escolher sua própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1966, p. 12)

Entretanto, interessa afirmar que o real é reflexo de múltiplas determinações e de diversas concepções em disputa, na qual os clamores por uma educação que responda às reais necessidades humanas e que esteja aliada à emancipação humana ainda estão vivos e serão analisados na continuidade desta pesquisa.

## Referências

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CEPAL/OREALC. **Educacion y Conocimiento**: eje de lá transformacion productiva com equidad. Santiago del Chile, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO, 1996.

DINIZ, Diana Costa. **A pesquisa como princípio formativo no curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, n. 17, 1993.

FREITAS, Luís Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. 9. ed. Cidade: Civilização Brasileira, 1966.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Agricultura e Campesinato no Mundo e no Brasil: um renovado desafio à reflexão teórica. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP: Programa de Pós-graduação em Geografia, 2008.

PIOTTE, J. M. **O pensamento político de Gramsci**. Porto: Afrontamento, 1975.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de et al. (Orgs.). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JR., João dos Reis. **A reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Ilce Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.