

A EDUCAÇÃO SOB A LÓGICA DO CAPITAL: CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PAÍSES PERIFÉRICOS DO CAPITALISMO MUNDIAL.

EDUCACIÓN BAJO LA LÓGICA DEL CAPITAL: CONSTITUCIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS PAÍSES PERIFÉRICOS DEL CAPITALISMO MUNDIAL.

EDUCATION UNDER THE LOGIC OF CAPITAL: CONSTITUTION AND CONSOLIDATION OF EDUCATIONAL POLICIES IN PERIPHERAL COUNTRIES OF WORLD CAPITALISM.

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.26393>

Daniel Santos Braga¹

Túlio César Dias Lopes²

Resumo: Este artigo visa discutir os impactos da consolidação do Capitalismo como sistema econômico hegemônico mundial no final do século XX nas políticas educacionais dos países periféricos. Para isso, analisou a constituição das organizações financeiras multilaterais e a sua atuação nesses países, tendo como estudo de caso as políticas de financiamento da educação no Brasil. O trabalho buscou apontar como o discurso tecnicista se apresentou de maneira supraclassista e como ele ocultava elementos ideológicos. Concluiu-se que as políticas desenvolvidas estavam concatenadas com o ideário proposto pelos organismos financeiros internacionais, repercutindo no alinhamento desses países à tendência econômica e geopolítica hegemônica. Apesar disso, as alternativas e resistências que se apresentaram ao modelo estabelecido no período buscaram superar não somente a proposta de educação sob a lógica do capital, como a própria estrutura capitalista de sociedade.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais, organismos multilaterais, financiamento da educação, capitalismo

Resumo: Este artigo visa discutir os impactos da consolidação do Capitalismo como sistema econômico hegemônico mundial no final do século XX nas políticas educacionais dos países periféricos. Para isso, analisou a constituição das organizações financeiras multilaterais e a sua atuação nesses países, tendo como estudo de caso as políticas de financiamento da educação no Brasil. O trabalho buscou apontar como o discurso tecnicista se apresentou de maneira supraclassista e como ele ocultava elementos ideológicos. Concluiu-se que as políticas desenvolvidas estavam concatenadas com o ideário proposto pelos organismos financeiros internacionais, repercutindo no alinhamento desses países à tendência econômica e geopolítica hegemônica. Apesar disso, as alternativas e resistências que se apresentaram ao modelo estabelecido no período buscaram superar não somente a proposta de educação sob a lógica do capital, como a própria estrutura capitalista de sociedade.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais, organismos multilaterais, financiamento da educação, capitalismo

Resumo: Este artigo visa discutir os impactos da consolidação do Capitalismo como sistema econômico hegemônico mundial no final do século XX nas políticas educacionais dos países periféricos. Para isso, analisou a constituição das organizações financeiras multilaterais e a sua atuação nesses países, tendo como estudo de caso as políticas de financiamento da educação no Brasil. O trabalho buscou apontar como o discurso tecnicista se apresentou de maneira supraclassista e como ele ocultava elementos ideológicos. Concluiu-se que as políticas desenvolvidas estavam concatenadas com o ideário proposto pelos organismos financeiros internacionais, repercutindo no alinhamento desses países à tendência econômica e geopolítica hegemônica. Apesar disso, as alternativas e resistências que se apresentaram ao modelo estabelecido no período buscaram superar não somente a proposta de educação sob a lógica do capital, como a própria estrutura capitalista de sociedade.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais, organismos multilaterais, financiamento da educação, capitalismo

Introdução:

Desde sua constituição enquanto instituição na Europa entre os séculos XIV e XV, e sua consolidação na Idade Moderna com o advento do Capitalismo como modo de produção dominante, a escola tem cumprido um duplo papel: garantir a qualificação técnica necessária para o funcionamento do sistema econômico vigente e a construção de uma ideologia que lhe dá sustentação (MÉSZÁROS, 1981). Ainda que ao longo dos séculos a escola tenha modificado substancialmente suas formas e métodos, ainda persiste a sua intencionalidade original, mesmo que se empreenda um grande esforço para que essa intencionalidade seja ocultada.

Diversos autores se debruçaram para analisar esse caráter ideológico da educação, buscando desvendar os mecanismos de sua reprodução. Dentro da tradição marxista, Antônio Gramsci, por exemplo, apontou a existência de “intelectuais orgânicos” nos grupos sociais, seja nas classes dominantes, seja nas classes trabalhadoras, que propoiam interpretação da realidade que confirmasse ou questionasse o estado de coisas. Para auxiliá-los na sua estratégia de convencimento, os intelectuais orgânicos das classes sociais de cada período buscariam trazer para sua esfera de influência outros atores sociais, os quais Gramsci chama de “intelectuais tradicionais”, herdados de formações histórico-sociais anteriores, como os religiosos, os filósofos, juristas, escritores e especialmente, os professores. Assim, na disputa pela hegemonia, a educação teria papel extremamente relevante, pois garantiria a um maior número de pessoas, a divulgação e a interiorização de uma dada forma de se enxergar a realidade (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). Nos dizeres de Marx e Engels, *as ideias dominantes de uma época, são as ideias da classe dominante dessa época* (MARX e ENGELS, 2002, p. 56).

Sendo assim, a educação na Idade Moderna nasce umbilicalmente ligada ao Capitalismo, sendo parte inerente de seu “sistema sócio-metabólico”. Todas as tentativas históricas de reforma acabaram resultando em um empreendimento meramente superficial, sem potencial para a transformação efetiva, uma vez que a lógica do capital seria incorrigível (MÉSZÁROS, 2006). Ainda que durante parte considerável do século XX uma alternativa ao sistema capitalista representasse uma possibilidade de mudança, o debacle do bloco socialista no *fin de siècle* fez com que o Capitalismo, e seu modelo educacional, se tornasse virtualmente uma verdade incontestável e inexorável. Essa suposta vitória do Capitalismo, apregoada como a libertação dos “caminhos da servidão” (Friedrich Hayek, 1974) e como o “fim da história” (Francis Fukuyama, 1989) se estabeleceu como ideia hegemônica.

Este artigo visa discutir como se deu a repercussão da hegemonia da lógica do capital nas transformações dos sistemas educativos dos países periféricos na segunda metade do século XX, especialmente nas políticas públicas de financiamento da educação brasileira. Justifica-se este tema tendo em vista a necessidade de se problematizar e desnaturalizar aspectos tidos como determinados e sem alternativas viáveis. Além disso, as experiências históricas de movimentos não-alinhados a essa compreensão de mundo, com a ascensão de governos progressistas na América Latina na primeira década do século XXI, possibilitaram uma posição de resistência à tendência dominante. Para cumprir o objetivo, o artigo está dividido em três partes: na primeira, se discute os aspectos filosóficos da consolidação da hegemonia

capitalista sob a ótica da globalização e na criação das instituições multilaterais; na segunda parte, analisa-se como as organizações interferem nos sistemas educativos de países periféricos, tendo como foco o Brasil; e por fim, avalia-se os movimentos latino-americanos da chamada *onda rosa* como elementos contra hegemônicos (na perspectiva gramsciana) à lógica do capital.

Citando Bourdieu e Wacquant (2000), Frigotto e Ciavatta apresentam que os grupos dominantes divulgam uma nova linguagem para substituir termos que possam levar a crer na existência de classes divergentes dentro da sociedade (BOURDIEU e WACQUANT *apud* FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). Compreender a natureza e a origem dessa nova linguagem, desvelando as relações desta com os interesses do capital, possibilita analisar o processo de produção da hegemonia dos grupos dominantes por diferentes meios, entre os quais se destaca a própria elaboração das políticas educacionais sob a ingerência dos organismos multilaterais, cujos fundamentos estão diretamente relacionados ao processo de globalização da forma financeira do capital em sua fase mais recente.

A globalização da hegemonia

A segunda metade do século XX assistiu a um movimento de mudanças geopolíticas em velocidade e abrangência sem precedentes na história. As transformações no campo da Ciência e Tecnologia e a reordenação das forças político-econômicas no pós-guerra a partir da evolução do transporte e das tecnologias de informação e comunicação aproximou as diversas regiões do globo. Ao mesmo tempo, uma vez que essas novas regiões passaram a se integrar no cenário e nas transações mundiais, as zonas de influência e de disputa por novos mercados consumidores e novas fontes de matérias primas também se ampliaram.

A intensificação deste processo nas últimas três décadas do século XX e na primeira do século XXI fez com que diversos pensadores propusessem tentativas de conceituação que giravam em torno da definição *globalização*, ou expressões afins. Boaventura de Sousa Santos explicita que não se pode entender os fenômenos das mudanças do final do século como um processo homogêneo encerrado em um único conceito e propõe uma teoria que busca dar conta da pluralidade e contradições do período, que se caracteriza por um sistema mundial velho, em profunda transformação, ao mesmo tempo em que um conjunto de características emergem, seja do “centro tradicional”, Europa e América do Norte, ou das “periferias” (SANTOS, 2001). Neste sentido, entende-se que não existe um processo de globalização, mas processos de globalizações, plurais, multifacetados e que se manifestam em dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais.

Os processos de globalização não são lineares e não são consensuais (SANTOS, 2001), apresentando em si contradições e sendo eles próprios, objetos de disputas. Entretanto, existe uma ideia dominante e hegemônica sobre a globalização, que estabelece que chegaram ao fim, as grandes rivalidades entre os países do mundo e que os conflitos que ainda ocorrem se dão em espaços bastante localizados. Esse “acerto entre as nações” possibilitou um crescimento das relações comerciais e as trocas culturais entre

os povos. O crescimento e a prosperidade dos países, ainda segundo esta ideia, não seria mais uma questão ideológica ou política, mas uma questão técnica.

Um dos aspectos em que esse consenso sobre a globalização mais se destaca (e em que existe uma maior busca de legitimação e prescrição por parte das forças dominantes) se dá no campo econômico.

Este consenso é conhecido como “Consenso neoliberal” ou “Consenso de Washington”, por ter sido em Washington, em meados da década de oitenta, que ele foi subscrito pelos Estados centrais do sistema mundial, abrangendo o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e especificamente o papel do Estado na economia. (Santos, 2001, p. 33).

A raiz deste consenso está na criação de instituições reguladoras que tinham como finalidade aparente, possibilitar mediações entre as nações. Acordos, tratados e transações seriam fiscalizados e disciplinados por meios técnicos, isentos e que tivessem como fim o progresso e o crescimento dos países signatários. As principais entidades criadas foram instituições financeiras multilaterais, com destaque para o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, FMI. Suas primeiras atuações se deram na iniciativa de auxiliar a reconstrução dos países destruídos pela guerra, mas logo, passaram a exercer influência nas relações comerciais entre as nações. Após várias rodadas de negociação, sobretudo no campo do comércio internacional, acordos aduaneiros foram estabelecidos tendo em vista o combate ao protecionismo alfandegário, a redução de taxas de exportação e importação e a clareza no comércio, ficando conhecido como *Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio*, na sigla inglesa, GATT.

Criou-se em 1995 uma organização supranacional, com poder de propor sanções econômicas aos países que descumprissem os tratados ou que não estivessem alinhados politicamente, a Organização Mundial do Comércio, OMC. Essas instituições, a saber, Banco Mundial, FMI, OMC, se tornam, então, espaços políticos extremamente relevantes no acerto das nações, passando a abarcar praticamente todos os países do mundo, sob pena, dos não signatários, serem excluídos de importante parcela do mercado mundial.

Para receber ajuda financeira e técnica das instituições, assim como para captar recursos de investidores ligados aos órgãos, os países precisavam se adequar a uma série de exigências macroeconômicas como o corte de despesas e ajustes estruturais, privatização de setores empresariais e produtivos do Estado, desregulamentação da economia e a focalização nos gastos com social. O Banco Mundial e o FMI atuavam então com um trabalho de assessoria técnica, assegurando o “enxugamento” da máquina do Estado, elevando assim a sua eficiência uma vez que este se aterias somente a funções essenciais. Essa nova política encerrou o avanço de um Estado de Bem-Estar nos países periféricos com a desconstrução de um aparato de proteção social que vinha se consolidando, ainda que com limitações e descontinuidades, desde meados da década de 1930 (POCHMANN, 2004).

A partir da particularidade histórica brasileira, a relação entre dependência e capital imperialismo é marcada pela singularidade. A histórica dependência da burguesia brasileira não a faz menos burguesia, isto é, necessitada de valorizar o valor. No entanto, consolidou práticas especialmente truculentas no trato com o trabalho e com o conjunto dos setores sociais – e dos países – subalternos. (FONTES, P.364). Trabalhando com o conceito de capital-imperialismo, não negando sua origem conceitual (imperialismo),

ao contrário sublinhando que ocorreram ao longo do século XX “modificações profundas na sua forma de organização e de atuação econômica, social e política”, permitindo sua dilatação em larga escala.

A ideia de capital-imperialismo procura recuperar os conceitos clássicos para explorar um presente forçosamente diverso do período no qual nasceram, mas que representa a continuidade e o aprofundamento da mesma dinâmica do capital. (...) Novas determinações resultaram da própria disseminação do imperialismo, quando, para além de dominar o planeta, intensificaram-se tanto as lutas sociais quanto a penetração difusa e desigual – porém estreitamente conectada – das relações sociais próprias do capitalismo, a ponto de o capitalismo tornar-se a forma da vida social, de maneira generalizada e profundamente assimétrica. (FONTES, p.14-15)

O Brasil como país retardatário busca se consolidar na condição de país vinculado ao capital imperialista que “resulta tanto das condições internas da dominação burguesa quanto das contradições mais amplas que atravessam o capital-imperialismo mundial, mas carrega consigo as tradições prepotentes (autocráticas) que acompanharam a história da dominação burguesa no Brasil” (FONTES, P.14-15). Na América Latina, com exceção de Argentina e México, os países periféricos tendem a ser subordinados num movimento desigual e combinado aos países das economias centrais capitalistas.

As instituições financeiras multilaterais e a Educação

Um dos aspectos que as instituições financeiras multilaterais têm maior inserção, principalmente nos países periféricos do sistema capitalista mundial e dos recém-saídos do mundo socialista é a questão da Educação. Como o que predomina é uma lógica de condicionalidades cruzadas, isto é, um país para receber auxílio financeiro deve necessariamente ser signatário dos demais acordos e fazer os ajustes macroeconômicos neoliberais, a assessoria técnica e financeira na educação só se dá mediante a inclusão do país nas diretrizes do Consenso de Washington.

Segundo Haddad as relações entre o Banco Mundial e a educação nos países pobres tem início na primeira metade da década de 1970. “O esforço de influências dos bancos ia além do financiamento de projetos (cujo valor era pequeno frente aos dispêndios realizados), mas se concentravam principalmente nas orientações políticas” (HADDAD, 2008). Nesse sentido, ficam claros os interesses de fazer da orientação nas políticas educacionais um dos ramos das reformas neoliberais implementadas. Como por exemplo a reforma educacional neoliberal aplicada no Chile entre 1973 e 2011,

As reformas por um lado, foram recebidas com críticas por parte da sociedade civil, especialmente dos movimentos sindicais e estudantis, e, até mesmo por setores dos governos (mesmo aqueles alinhados com o Consenso de Washington), por outro, as verbas para educação advindas dos órgãos auxiliaram na condução de programas de melhoria da oferta da educação escolar básica, ainda que de maneira limitada. Isso ocorreu porque os orçamentos públicos para a educação da maioria dos países pobres estavam quase que inteiramente destinados ao pagamento de pessoal, restando pouco ou nada para outros investimentos essenciais como a ampliação do atendimento, construção de novas unidades educacionais e formação de professores (HADDAD, 2008).

De maneira geral as diretrizes do Banco Mundial para a Educação são a prioridade no atendimento à educação primária ou fundamental; maior eficácia da educação; predominância dos aspectos administrativos sobre os pedagógicos; descentralização e autonomia das escolas locais; e análise econômica como critério de reorientação da atuação dos gestores. (ALTMAN *apud* SILVA, et al, 2008). No campo da elaboração orçamentária dos países, Vera Peroni ainda apresenta que as determinações das instituições financeiras para os países candidatos ao recebimento das verbas, passavam por uma contraditória redefinição do papel do Estado. Ao mesmo tempo em que este assumia para si a responsabilidade da elaboração de currículos e de avaliações institucionais, se desresponsabilizava do financiamento com políticas de autonomia locais, se arrogando no papel de complementar (PERONI, 2003).

Um dos reflexos da diretriz de prioridade no ensino primário ou fundamental foi a redução significativa nos investimentos nas outras etapas da educação, em especial na Educação Infantil, no Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, e no Superior. Somado a isso, as opções políticas dos governos no período se deu ao mesmo tempo de um crescente mercado de prestação de serviços educacionais, o que elevou consideravelmente o número de matrículas no ensino privado, especialmente no ensino superior. A falta de uma política clara de regulamentação do ensino particular na maioria dos países também se insere na lógica da OMC que considera a educação como um serviço, pressionando as legislações nacionais para a ampliação do mercado interno e a diminuição de barreiras para os investimentos externos.

O Brasil se insere no sistema mundial como um país periférico. Seu ingresso nas políticas do Banco Mundial se deu no final dos anos de 1970, mas a adoção de reformas neoliberais se inicia nos primeiros anos da década de 1990. Sendo um dos maiores clientes do Banco Mundial mantendo contratos desde 1949, o Brasil contraiu desde então, empréstimos na ordem de US\$ 30 bilhões (SILVA, et al, 2008). Pode-se perceber o alinhamento das políticas educacionais brasileiras às diretrizes das instituições financeiras multilaterais, sobretudo, no governo de Fernando Henrique Cardoso e principalmente na implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF. Mesmo que não se possa dizer que o fundo é resultado direto da intervenção dos organismos multilaterais, um dos seus pontos mais característicos – a focalização no ensino fundamental – pode ser considerada diretriz contida no ideário do Consenso de Washington.

O objetivo declarado do FUNDEF era resolver as distorções e disparidades regionais da educação, redistribuindo equiparativamente os recursos, ampliando-os além de possibilitar a valorização do magistério. Ainda que o FUNDEF só faça sentido devido a estrutura tributária brasileira, analisando atentamente a lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 que cria o fundo, percebe-se que ela segue os parâmetros do Banco Mundial, que foram decisivos para a aprovação de pacotes de investimentos em vários programas educacionais do período³. A focalização da responsabilidade dos governos em atender o Ensino Fundamental gerou falta de assistência nas demais etapas da educação, sendo que a participação privada chegava a 70% no Ensino Superior e a quase 90% na Educação Infantil durante a vigência da lei (HADDAD *apud* SILVA, et al, 2008). A fórmula de distribuição de recursos também estimulou uma intensa municipalização das matrículas, outra recomendação do Banco Mundial, assim como o estabelecimento de critérios econômicos para o repasse de verbas e a criação de exames e avaliações sistêmicas a fim de se medir

a qualidade dos cursos e se utilizar os dados para políticas de transferência de recursos e valorização dos professores tais como os prêmios por produtividade. Tais medidas ampliaram a desigualdade educacional existente nas diferentes redes de ensino do país na medida em que não levava em considerações as diversas condições socioeconômicas e as desigualdades sociais e regionais.

Todo esse cenário em que as instituições financeiras multilaterais detiveram a legitimidade ideológica para implementar suas determinações políticas e econômicas enfrentaram resistência de movimentos e atuações contra hegemônicas. O próprio Consenso de Washington hoje, segundo Santos, está relativamente fragilizado, principalmente pelos conflitos no interior do próprio bloco hegemônico, sendo que o período atual já pode ser considerado como “Pós-Consenso Neoliberal” (SANTOS, 2001). Porém, as transformações técnico-científicas, e, sobretudo, as decisões políticas, permitiram que tal Consenso se estabelecesse de maneira predominante e incidisse sobre as políticas econômicas e educacionais por todo o mundo.

Essa hegemonia se manifesta por governo que supostamente se posicionava como antagonista das políticas neoliberais e do ideário estabelecido na década de 1990, como o do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Esse governo ampliou o FUNDEF, a partir da lei 11.494 de 2007, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Assim como o FUNDEF, o FUNDEB só pode existir em uma estrutura tributária como a brasileira.

A categoria de análise “processos de globalização” de Santos (2001) nos permite observar este fenômeno e nos instrumentaliza para pensá-lo não de maneira determinista e linear, mas dialeticamente. Sendo assim, as diretrizes neoliberais, a despeito de sua fragmentação, ainda partilham de uma ideia-força que lhes garante certa coesão. Mesmo que outras dimensões das globalizações, como a política, a social e a cultural tenham revelado novos atores e novas configurações de existência, a globalização econômica hegemônica permanece ainda como um dos sustentáculos do sistema mundial.

Movimentos contra hegemônicos: a onda rosa latino-americana e a educação

Na América Latina, a ascensão de forças progressistas, nacionalistas e de esquerda ao poder governamental em diversos países a partir do final dos anos noventa do século XX permitiu a realização de novas experiências no campo educacional contrapondo as diretrizes neoliberais expressas nos documentos do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio e do Fundo Monetário Internacional. Os governos progressistas incrementaram os investimentos em educação, realizaram missões internacionais buscando erradicar o analfabetismo e buscaram expandir o acesso das classes subalternas à educação básica e ampliaram sobremaneira o ingresso no ensino superior de várias camadas populares.

Cabe diferenciar os novos governos que no início do século XXI alteraram a correlação de forças política e social na América Latina. Apesar de elementos em comum alguns aspectos diferenciam as experiências destes governos progressistas (socialdemocratas, de centro esquerda e de esquerda). Observamos que por um lado alguns destes novos governos representavam a imagem de uma esquerda

racional e gradualista como os do Brasil, Chile e Uruguai e por outro lado, os que representam tendências populares e de ruptura como Bolívia, Equador e Venezuela.

No Brasil, houve uma mudança significativa na legislação educacional nos anos noventa do século XX com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e com a formulação do Plano Nacional de Educação. Mas, no tocante ao financiamento público da educação as metas apresentadas não foram cumpridas inviabilizando transformações substanciais no campo da educação pública. A política educacional desenvolvida a partir do Governo Lula (2003-2008) se pautou na expansão do acesso à universidade e ao ensino técnico profissional com a criação de novas universidades e Institutos Federais, no crescimento do investimento público na educação e na parceria com o setor privado através de programas de financiamento estudantil (FIES) e do Programa Universidade para todos (PROUNI). Algumas destas políticas fomentaram o crescimento do setor da educação privada. No Chile, as mobilizações estudantis pressionaram o governo e o parlamento a garantir a gratuidade do ensino nas instituições públicas. Mas, as políticas educacionais desenvolvidas pelo Governo não lograram superar a influência neoliberal nas instituições de ensino.

Dentre as principais experiências progressistas latino americanas temos como exemplo as missões de alfabetização realizada nos territórios da Venezuela Bolivariana e no Estado Plurinacional Boliviano, com o apoio decisivo de Cuba Socialista. Segundo a UNESCO Bolívia e Venezuela são territórios livre do analfabetismo. De uma ponta a outra conquistaram a erradicação do analfabetismo e substantiva ampliação do acesso ao ensino superior público, bem como a universalização do acesso à educação básica. O investimento público na educação pública se contrapõe diretamente a lógica da mercantilização da educação fomentada pelas instituições financeiras vinculadas ao grande capital.

Dentre as experiências educacionais alternativas impulsionadas pelos Governos Progressistas latino-americanos se destacam as políticas educacionais desenvolvidas na Venezuela Bolivariana e no Estado Plurinacional Boliviano. De toda forma, cabe registrar que os governos progressistas, democráticos e populares do Brasil, Argentina, Uruguai, Equador e Chile aumentaram significativamente o orçamento público para a aplicação de políticas educacionais nestes países na perspectiva da universalização do acesso à educação.

O processo de refundação do Estado na Bolívia através da constituição de um Estado Plurinacional em 2009, representou um momento histórico e inaugurou um processo de câmbio estrutural e cultural alavancado pela Educação, recuperando a identidade indígena e inserindo as classes subalternas no sistema educacional. Contemplando a interculturalidade latino-americana através por exemplo, da educação bilíngue reconhecendo o caráter diferenciado da língua materna.

A reforma educacional realizada no processo de refundação do Estado Plurinacional Boliviano unificou o sistema educacional respeitando sua diversidade cultural, linguística e de costumes, das diversas nações do território nacional boliviano. Tudo isso expresso no primeiro capítulo da Lei 070 de 2010:

Artigo 1 1. Todos têm o direito de receber educação em todos os níveis de forma universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural, sem discriminação. 2. A educação é uma função suprema e a primeira responsabilidade financeira do

Estado, que tem a obrigação inabalável de sustentá-la, garanti-la e gerenciá-la. 3. O Estado e a sociedade têm ingerência total sobre o sistema educacional, que inclui educação regular, alternativa e especial e ensino superior de formação profissional. O sistema educacional desenvolve seus processos com base em critérios de harmonia e coordenação. 4. O sistema educacional é composto por instituições de educação pública, instituições educacionais privadas e instituições de convênio. 5. A educação é unitária, pública, universal, democrática, participativa, comunitária, descolonizadora e de qualidade. 6. A educação é intracultural, intercultural e multilíngue em todo o sistema educacional. 7. O sistema educacional baseia-se em uma educação aberta, humanística, científica, técnica e tecnológica, produtiva, territorial, teórica e prática, libertadora e revolucionária, crítica e favorável. 8. A educação é obrigatória até o final do ensino médio (bachillerado). 9. A educação pública é gratuita em todos os níveis até o superior. (2018, p.96)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destacou os avanços realizados pelo Governo Boliviano, notadamente o investimento de mais de 8% do Produto Interno Bruto (PIB) na Educação, permitindo a superação do analfabetismo, a incorporação do princípio da Gratuidade, a aquisição de equipamentos e melhorias na infraestrutura. “A Bolívia conseguiu se constituir numa referência importante na afirmação prática do direito à educação universal e, portanto, a educação pública e gratuita foi fortalecida de forma diferenciada do restante dos países da região”.

Outro exemplo importante de resistência no campo da educação é a experiência desenvolvida na Venezuela a partir da Revolução Bolivariana, processo iniciado após a eleição do presidente Hugo Chávez em 1999. Destacamos a Misión Robinson I y II dirigidas a promover a alfabetização e garantir a educação básica dos setores excluídos; a Misión Sucre com seu “Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras” que inclui sob o marco legal e institucional, funções profissionais e características da nova carreira docente do Sistema Educacional Bolivariano; e, a Universidad Bolivariana Venezolana (UBV) dirigida a formar licenciados e técnicos dentro de um campo que se define como a Gestão Social de Desenvolvimento e Planificação de Programas sócio-comunitários. Héctor Atilio Poggiese (2008, p.280) nos informa que a UBV nasce com o objetivo de “formar um profissional polivalente que se maneje como articulador de nuevas relaciones intersectoriales, constructor de un nuevo estado y gestor de un nuevo conocimiento”.

A partir da lei orgânica de 2009, que culminou com a formação do Sistema Educativo Bolivariano, estas transformações substanciais nas políticas educacionais se consolidaram institucionalmente com o objetivo de universalizar o acesso a educação em todos os níveis. Em 2005, a Venezuela foi declarada pela UNESCO como “território livre de analfabetismo”. Cabe destacar ainda a participação de pedagogos cubanos nestas missões. Nas Missões Robinson I e II foi utilizado o método pedagógico de alfabetização cubano *Yo sí puedo* também desenvolvido em outros países da região. Também houve um crescente investimento de recursos público na educação pública, com a participação direta da PDVSA estatal venezuelana de Petróleo.

Considerações finais

O discurso dominante do Capitalismo contemporâneo não se coloca mais como um sistema superior ao socialismo, antes, se coloca como o único modelo possível. Na ótica hegemônica, as postulações realizadas pelos organismos multilaterais são científicas, técnicas, não só acima das classes sociais, como também a superação das lutas de classes. Nessa ótica, o trabalho não é mais o elemento da ontogênese social e nem o ponto de partida da humanidade (LUKÁCS, 1978), mas a inserção do indivíduo na máquina do sistema.

Como pode ser visto através das diretrizes políticas alicerçadas pelas instituições financeiras multilaterais, a hegemonia do capital reafirma a educação como base de sustentação do sistema, reforçando a concepção de Mészáros da impossibilidade de qualquer reforma substancial, uma vez que todo o modelo educativo está intimamente associado ao funcionamento sócio-metabólico do Capitalismo. A adequação do Brasil às regras do Consenso de Washington e o aprofundamento dessas políticas na década de 1990 exemplificam bem como por trás do discurso tecnicista, se encontra a ideologia.

Por outro lado, ao contrário do que se quis fazer acreditar, a desigualdade social não diminuiu com a consolidação globalizada da ordem capitalista, pelo contrário, o que se percebeu na primeira década do século XXI foi o ressurgimento de conflitos que estavam submersos no final do século anterior. A subordinação dos países periféricos ao capital imperialista sofreu um duro golpe com a emergência de governos progressistas na América Latina. A tomada de caminhos divergentes do receituário liberal do Consenso de Washington ao invés de fazer ruir as estruturas desses Estados, lhes deu novas possibilidades, rompendo com a aparente onipresença tentacular do capital a partir das organizações financeiras multilaterais. E com esse rompimento, se reacendeu a luta de classes em todo o mundo.

No tocante as disputas no campo da educação, o crescimento do setor privado e a influência dos organismos internacionais nas orientações acerca das políticas educacionais encontrou forte resistência dos movimentos sociais ligados a educação pública e dos governos progressistas. O êxito das políticas educacionais desenvolvidas no Estado Plurinacional Boliviano e na Venezuela Bolivariana, são exemplos de resistência e luta contra hegemônica a partir de reformas radicais que afetam diretamente a ordem sócio metabólica do capital. Por outro lado, cabe destacar os limites das reformas educacionais patrocinadas pelos governos progressistas do Brasil (Lula) e do Chile (Bachelet) que embora promoveram a expansão e gratuidade respectivamente não se contrapuseram diretamente a tendência a mercantilização da educação fomentada pelos referidos organismos internacionais.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte; PEREZ, María Luz Isolda Mardesich. A revolução cultural baseada na educação no Estado Plurinacional da Bolívia. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 71-102, jan./abr. 2018

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educar o cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, Fiocruz, v. 1, n. 1, março de 2003, p. 45-60.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

- HADDAD, Sérgio. *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 2008 [introdução]
- LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de ciências humanas*, nº 4. São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas, 1978.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Centauro, 2002
- MÉSZÁROS, István. *Marx e a Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006 (Mundo do Trabalho).
- PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.
- POGGIESE, Héctor Atilio. Políticas públicas y participación popular em Venezuela. Uma aproximación analítica. (p.273-290). In. *La nueva política em América Latina: rupturas y continuidades*. (Orgs) Carlos Moreira, Diego Raus, Juan Carlos Gómez Leyton. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce, 2008.
- POCHMANN, Marcio. Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. *Perspectiva*, São Paulo, Jun 2004, vol.18, no.2, p.3-16
- SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Globalização: fatalidade ou Utopia*. Porto: Afrontamento, 2001
- SILVA, Camilla Croso (org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. IN *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 2008.
- ZUCK, Débora Villetti; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; ALVES, Bruna da Silva. Do direito a educação à democratização do ensino: a experiência da educação bolivariana da Venezuela. p. 119-137, jul./dez. 2014

Notas:

- ¹ Professor do Centro Universitário Newton Paiva. Doutorando em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5075-4570> Email: danielsantosbraga@gmail.com
- ² Graduado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (2006), Especialista em História e Culturas Políticas pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009) e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência nas áreas de História e Atualidades, com ênfase em História do Brasil República, Ensino de História e Prática do Ensino de História. Atuou como professor de História na rede pública estadual e municipal (Contagem) no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adulto, em cursos preparatórios para o ENEM e no Ensino Médio, em escolas estaduais. Atuou como professor de História e Atualidades (2008 a 2011) no Projeto Pleno Viver - Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves - Universidade do Estado de Minas Gerais. Foi Professor de História da Educação e História e Cultura Afro-brasileira no Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - Unidade Ibirité (2013-2017). Foi professor substituto no curso de História da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri UFVJM - Campus Diamantina (2017). Doutorando do Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da UFMG (2018). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4861-758X> Email: ousarvencer@yahoo.com.br
- ³ Em 2008 estavam em vigência os projetos financiados com recursos do Banco Mundial no Brasil o Fundo de Fortalecimento da Escola III (FUNDESCOLA III), Programa de Educação da Bahia, Projeto para a Melhoria da Educação Básica do Ceará – Projeto Escola Novo Milênio, Projeto Integrado de Desenvolvimento e Melhoria na Qualidade de Educação de Pernambuco; que juntos somavam investimentos na ordem de US\$ 568 milhões.

Recebido em: 30/04/2018

Aceito em: 15/02/2019