

A política de Educação para Todos (EPT) no contexto da destrutividade do capital

*Emanuela Rútila Monteiro Chaves¹, Maria das Dores Mendes Segundo²,
Maria Susana Vasconcelos Jimenez³, Josefa Jackline Rabelo⁴*

Resumo:

Asseveramos, com Mészáros (2011), que o sistema do capital vem atravessando, nas últimas quatro décadas aproximadamente, uma crise de caráter estrutural, operando um poder de destruição mais severo do que em períodos anteriores, o que, por sua vez, reflete-se na totalidade dos complexos sociais. Partindo desse pressuposto, assumimos como objetivo deste trabalho analisar os impactos da destrutividade do capital em crise na política educacional dos países pobres. Para tanto, revisitamos o Projeto Educação para Todos (EPT), examinando as categorias educação básica e uso das tecnologias na educação, presentes nas declarações de Jomtien (1990) e Dakar (2000). O artigo vincula-se a uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental pautada na crítica marxista, cujos resultados indicam como efeitos fundamentais da destrutividade do capital na educação – especialmente nos países pobres: o estreitamento ímpar dos vínculos entre educação e mercado; o flagrante empobrecimento do conhecimento escolar; e o tratamento mistificador imputado ao uso das tecnologias.

Palavras-chave: Crise estrutural do capital. Educação para Todos. Destrutividade do capital na educação. Política educacional.

1 Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN/ Campus Mossoró.

E-mail: manuzynha_monteiro@hotmail.com

2 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutora pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Mestrado Acadêmico Intercampi e Educação e Ensino (MAIE/UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE).

E-mail: mariadores.segundo@uece.br

3 Doutora em Educação pela United States International University (USIU), Estados Unidos. Pós-Doutora na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. Professora da Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes (E-Luta) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: susana_jimenez@uol.com.br

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutora na École de Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC.

E-mail: jacklinerabelo@uol.com.br

Education for all in the context of capital destructiveness

*Emanuela Rútila Monteiro Chaves, Maria das Dores Mendes Segundo,
Maria Susana Vasconcelos Jimenez, Josefa Jackline Rabelo*

Abstract:

Along with Mészáros, we assure that, in the last four decades, approximately, the capital system has been going through a crisis of a structural nature, operating a more severe power of destruction than in the former historical periods, which, in turn, is reflected in the totality of the social complexes. From this assumption, we elect as the objective of the paper, to analyze the impacts of capital destructiveness upon the educational policies of the poorer countries. To achieve this goal, we revisit the Education for All project, bringing to light the categories relative to basic education, and use of technologies in education, which are presented in Jomtien (1990) and Dakar (2000) declarations. The article is linked to a theoretical-bibliographic and documental research, based upon Marxist critique, whose results indicate the accentuated narrowing in education and market relations; the flagrant impoverishment of knowledge; and the mistifying treatment dedicate to technology; as the fundamental effects of capital destructiveness upon education, especially in the poorer countries.

Keywords: Structural crisis of capital. Education for All. Capital destructiveness upon education. Educational policy.

1 Introdução

Compactuando com a tese de Mészáros (2011) de que o sistema do capital vivencia hoje uma crise estrutural qualitativamente diferente das crises cíclicas que historicamente marcaram esse modo de produção, este artigo visa desvelar as consequências da destrutividade operada pelo capital no complexo da educação, particularizando as políticas educacionais implementadas, pelos organismos internacionais, para os países pobres ou da chamada periferia do capital. Ilustramos essa destrutividade através da análise do modelo educacional veiculado pelo Programa de Educação para Todos (EPT), chancelado pela UNESCO e pelo Banco Mundial. Nesse sentido, examinamos dois dos principais documentos vinculados à EPT, quais sejam, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); além do Marco de Ação de Dakar (2000)⁵. Para tanto, rastreamos as categorias educação básica e uso das novas tecnologias na educação. Além de constituírem peças fundamentais na proposta educacional do Banco Mundial, essas categorias demonstram a estreita ligação entre o mercado, a educação e o conhecimento escolar, bem como a mistificadora função atribuída às tecnologias educacionais.

A década de 1970 é definida por Mészáros (2011) como o marco cronológico da fase de desenvolvimento descendente do capital e da conseqüente erupção de sua crise estrutural. De acordo com a tese mézáríana, essa crise afeta, para além da esfera econômica, a totalidade dos complexos sociais. Se, por um lado, as contradições só podem ser deslocadas enquanto a crise for parcial, exigindo apenas mudanças no interior do próprio sistema, por outro, uma crise estrutural coloca a necessidade de superação do complexo global existente e sua substituição por um complexo global alternativo, ou seja, uma nova forma de sociabilidade. Essas contradições exigem o uso cada vez mais intensivo de estratégias para deslocá-las temporariamente e que, até o presente momento, operam com significativo sucesso, antes de ocorrer o esgotamento potencialmente explosivo da sua efetividade.

Como agenciadores a serviço do capital e representantes diretos dos interesses do imperialismo estadunidense, entram nesse cenário os organismos internacionais que articulam novas diretrizes e paradigmas socioeconômicos e educacionais no intuito de submergir as contradições próprias do sistema no seu processo de reprodução metabólica. Sobre a estreita relação entre os interesses da perigosa aventura imperial, a reprodução destrutiva do capital e o papel executado pelos organismos multilaterais, Mészáros (2003, p.23) destaca que

5 Em maio de 2015, ocorreu o Fórum Mundial de Educação para Todos, na cidade de Incheon, localizada na Coreia do Sul. Desse evento, resultou a Declaração de Incheon, intitulada: “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, que definiu como marco global a universalização do acesso à educação básica de qualidade. Esse evento foi organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco) e contou com a coorganização do grupo Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para Atividades Populacionais (UNFPA), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres) e a Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

Os recursos investidos pelo Banco Mundial e por outras organizações dominadas pelos Estados Unidos na tentativa de aprimorar o 'local' à custa do nacional, de arremeter o apoio das elites acadêmicas e outras elites intelectuais por meio de conferências e projetos de pesquisa bem patrocinados (especialmente, mas não exclusivamente no Terceiro Mundo) indicam o propósito de criar um "Governo Mundial" que contorne efetivamente os processos de decisão potencialmente problemáticos do nível intermediário nacional, com sua inevitável recalcitrância, e legitimar a escandalosamente autoritária dominação da vida social por um "Governo Mundial" implacavelmente imposto de cima em nome de uma "democracia" fictícia [...]

É importante admitir-se que há um caráter destrutivo no desenvolvimento normal do sistema do capital, mesmo quando este ainda se encontra na sua fase histórica de ascensão. Essa dimensão eminentemente destrutiva é expressa de várias formas, destacando-se, segundo o autor, alguns aspectos fundamentais, como: o processo em que as unidades econômicas ou produtivas mais fracas serão implacavelmente engolidas no movimento de busca por maior concentração e centralização do capital; a destruição decorrente das crises cíclicas que se manifesta com o descarte do capital acumulado ou superproduzido como parte da normalidade do sistema.

Na análise de Mészáros (2002), ainda, no seio da crise estrutural, o capital teria esgotado todas as suas possibilidades civilizatórias ao ativar suas tendências destrutivas e a prática do descarte e da destruição como inerentes ao próprio cotidiano do sistema. Dito de outro modo, a produção destrutiva, aliada à lei tendencial da taxa de utilização decrescente, atua como meio de garantir um crescimento quase irrestrito do capital, sem ter que recorrer a qualquer constrangimento causado pela demanda efetiva e/ou pelo consumo real das necessidades básicas da população. Para dar continuidade à sua expansão e acumulação, o capital adota a disseminação maciça de várias modalidades de destruição, como a obsolescência planejada e a diminuição da vida útil das mercadorias, incluindo até a perdulária produção bélica, financiada e comprada pelo Estado e estreitamente vinculada ao capital financeiro e à concentração e centralização do capital, além da forma mais extrema de desperdício concretizada pelo descarte da força de trabalho, condenando milhares de pessoas à miséria e à possível morte prematura.

Como reitera Noble (2011), o complexo industrial militar, assim denominado por Eisenhower, pelo seu tamanho e poderio que, por sua vez, refletem a quantidade imensa de recursos nele alocados, insere-se mais decisivamente na história logo após a Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos, depois de terem vivenciado a mais violenta crise da era do capital financeiro, passam a investir maciçamente na produção da destruição. Essa forma de produção possibilitou a retomada do crescimento econômico estagnado desde a crise de 1929-1933, já que não era mais possível a expansão e acumulação do capital por meio da produção de "mercadorias comuns", dependentes do consumo real ou da demanda efetiva. A completa perversão da taxa decrescente do valor de uso dos produtos alcança o ápice de sua realização na produção armamentista, que busca se aproximar do ideal da taxa zero de uso. Destarte,

de acordo com Noble (2011), a economia implementada pelos Estados Unidos para os tempos de guerra acabou por instalar-se permanentemente, criando, assim, uma perene economia de guerra. E, como bem assinala (2006), os gastos militares, por sua vez, passaram a constituir-se numa das estratégias fundamentais utilizadas pelo grande capital para responder à perda de lucratividade na produção não bélica.

A liberação das tendências destrutivas no âmbito da produção material dissemina os seus efeitos sobre o conjunto das atividades sociais, por conta da prioridade ontológica do complexo da economia em relação aos demais complexos sociais que configuram a práxis humana, que tem no trabalho a sua matriz ontológica.

É oportuno abrirmos aqui um breve parêntese para recuperar as contribuições de Lukács (2010) acerca da relação entre a economia e os demais complexos sociais, dentre estes, a educação, que aqui nos interessa mais de perto. Segundo Lukács (2010), com base em Marx (2011), a esfera da economia carrega o trabalho, complexo fundante do ser social e produtor dos bens materiais necessários à reprodução da história e da vida humana. Nesse sentido, num movimento de complexificação contínua e contraditória, o trabalho funda os demais complexos, que assumem funções próprias no processo de reprodução social.

No caso da educação, este complexo cumpre a função precípua de garantir a apropriação, por cada indivíduo, do patrimônio histórico objetivado pela humanidade, como condição de sua inserção no processo social, como bem define Saviani (2011). Com o advento do trabalho alienado e da propriedade privada, a produção da base material que garante a reprodução da sociedade vem se efetivando a partir de diferentes modos de dominação do homem pelo homem, prevalecendo, a partir da revolução burguesa, o trabalho assalariado. Nesse contexto, a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel predominante, não de formar o indivíduo como partícipe do gênero humano pela apropriação dos conhecimentos e habilidades historicamente acumuladas, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado e, a rigor, da reprodução do próprio capital. Desse modo, tem razão Tonet (2009, p. 10), quando explicita:

[...] o sentido da educação não é dado por ela mesma. [...] Este é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Como o trabalho é fundamento ontológico do ser social, [...] em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma forma concreta de educação.

Em um cenário de crise aguda, ainda mais no propósito de reestruturar seus mecanismos de controle, o capital, mediado pelo Estado, promove reformas educacionais em consonância com as exigências do processo de acumulação ampliada do capital.

Desse modo, no cenário caótico da crise estrutural, há um estreitamento da relação entre economia e educação ou, em outros termos, a educação, atividade humana social

que tem, na sua raiz ontológica, um papel imprescindível na reprodução do mundo humano, é subordinada, ainda com mais premência, às demandas do mercado, em conformidade com as necessidades do capital em crise.

Evidentemente, não estamos afirmando que, antes da crise estrutural, o mercado não exercia destacada influência ou domínio sobre a educação e as outras dimensões sociais. De forma nenhuma isso seria possível, por conta do momento predominante exercido pela totalidade social na gênese e desenvolvimento dos complexos parciais (LUKÁCS, 2010; LIMA; JIMENEZ, 2011). Devemos, contudo, ressaltar que, no quadro da presente crise, o domínio do capital tende a um recrudescimento que, por sua vez, se expressa na colocação de diferentes exigências aos complexos que compõem a totalidade regida pelo capital, com desdobramentos perversos sobre a vida humana.

A educação, na fase de ascendência histórica do capital, já apresentava contornos distintos relativos às classes sociais. No modo de produção capitalista, o complexo da economia vai influenciar, com as devidas mediações, a educação e os demais complexos a operar a destrutividade expressa pelo capital. Ao lado disso, o capital vai conjugar educação e tecnologia, envolvendo ambas em uma concepção mistificadora, acentuando o caráter redentorista dessas atividades que são, assim, deslocadas do plano objetivo e da real contribuição que podem efetivamente oferecer ao processo de transformação social. Esse fenômeno intensifica-se, significativamente, no quadro da crise estrutural. Nesse sentido, é interessante resgatar a análise de Maceno (2017, p. 08) sobre o papel do complexo educativo no processo de reprodução social, quando afirma que

[...] a atribuição de uma função redentora ao complexo da educação não é exclusividade do período histórico atual. Desde a antiguidade até o presente, *mutatis mutandis*, de uma forma mais ou menos acentuada, os homens sempre atribuíram um caráter sócio-formativo à educação, destacando seu papel tanto para constituição dos indivíduos quanto para a reprodução social, na medida em que esta formaria os tipos sociais necessários à manutenção da sociedade. Todavia, nunca antes na história, a autonomia do complexo educativo e o seu poder de determinação foram tão elevados nos discursos difundidos, seja no senso comum, na literatura pedagógica ou nos planos educacionais, quanto o é neste momento da história.

Como já mencionado, tomamos, como ilustração por excelência dessa tendência de destrutividade, o pacto de Educação para Todos (EPT)⁶, propagado pelos principais organismos internacionais⁷ da Organização das Nações Unidas (ONU). A instituição

6 Na nossa compreensão, há também as dimensões teóricas dessa destrutividade operada no papel ontológico formativo da educação, às quais não vamos nos ater aqui. Dentre elas, podemos citar: a pedagogia das competências, a pedagogia do professor crítico reflexivo, o construtivismo, a pedagogia multiculturalista e a pedagogia de projetos que, atualmente, predominam nos cursos de formação docente e compõem o leque das pedagogias do “aprender a aprender”, assim denominadas por conta da crítica comum às formas clássicas de educação escolar e da retomada do lema escolanovista “aprender a aprender” como proposta chave para a educação do século XXI. (DUARTE, 2010).

7 A interferência dos organismos internacionais na direção das políticas dos países pobres tem o seu início em um contexto muito peculiar da Guerra Fria, em que predominava certa resistência desses países ao domínio americano por conta do massacre da Guerra do Vietnã e do fortalecimento das nações periféricas em processo de descolonização. Para evitar um enfraquecimento da supremacia estadunidense e o fortalecimento do domínio comunista, o bloco americano optou,

multilateral que vai mediar a relação do mercado e das personificações do capital com a definição dos rumos educacionais dos países do globo, em especial das nações de periferia do capital, é o Banco Mundial⁸, enquanto organismo multilateral detentor de grande influência e poder e que atua representando e impondo, por meio de empréstimos associados a duras condicionantes, os interesses e a legalidade do imperialismo estadunidense.

2 Análise das categorias educação básica e uso das novas tecnologias no Projeto de Educação para Todos

A manifestação concreta da destrutividade do capital na educação se dá mediante um conjunto de reformas conduzidas pelos principais organismos internacionais da ONU, sob o comando do Banco Mundial.

Ao longo da sua atuação, o Banco Mundial, como agência multilateral, vem desempenhando relevante papel na execução da política externa norte-americana que, não por acaso, representa o país que detém o maior percentual de ações do Banco e, conseqüentemente, o maior poder de voto, voltando as ações desse organismo para o alívio da pobreza, através da oferta, em doses homeopáticas, de falaciosas políticas sociais mínimas aos pobres e excluídos, de forma a mascarar a realidade e a evitar um possível ataque ao domínio do capital sobre o trabalho. Nesse contexto, o Banco passa a promover Congressos e Fóruns Mundiais de Educação⁹, definindo metas a serem cumpridas pelos países. Como marco dessas diretrizes, destacamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990), ambos derivados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia e, posteriormente, o Marco de Dakar, em 2000, que estrutura o movimento de Educação para Todos.

estrategicamente, por ações indiretas mediadas por organismos multilaterais. Foi assim que o então secretário de defesa dos Estados Unidos, Robert McNamara, renunciou ao cargo e assumiu a presidência do Banco Mundial, reconfigurando a política desse organismo sob a dupla base: segurança - pobreza. Nessa conjuntura, é que essa agência multilateral passa a atuar, diretamente, na educação dos países de periferia do capital, voltando suas ações para programas destinados a convencer as populações mais pobres, possivelmente vulneráveis, a aderirem ao bloco comunista. (LEHER, 1999).

8 O Banco Mundial foi criado em 1945, juntamente com o FMI, na Conferência de Breton Woods, e tinha, inicialmente, a função de auxiliar na reconstrução dos mercados dos países arrasados pela Segunda Guerra Mundial. De lá para cá a política do Banco passou por profundas transformações, apresentando contornos bem diferenciados, não só daquela configuração inicial, estabelecida no acordo de Breton Woods, mas também da sua política e atuação em duas gestões que marcaram o redirecionamento radical das ações desse organismo. As mudanças na política do Banco tiveram o seu início na década de 1960, com a gestão Woods (1963 - 1968) e, mais enfaticamente, na gestão McNamara (1968 - 1981). Diante dessa mudança na sua configuração, o foco do financiamento e da atuação dessa agência transfere a ênfase em projetos ligados a setores como infra-estrutura, energia e indústria, para políticas sociais, em especial a educação. (LEHER, 1999; MENDES SEGUNDO 2005)

9 No seio do movimento de EPT a Unesco teve suas funções redefinidas e foi subordinada ao Banco Mundial, na década de 1980, quando este se tornou o responsável pela educação mundial. Submetida à tutela do Banco, a Unesco organiza os Fóruns e Conferências nacionais, regionais e mundiais de EPT, além das Reuniões da Cúpula de Alto nível e publica as Declarações resultantes dos eventos e os Relatórios de Monitoramento Global de EPT elaborados por escritórios independentes com o objetivo de avaliar e monitorar as metas estabelecidas em Dakar (MENDES SEGUNDO, 2005)

O marco global da Conferência de Jomtien centrou-se no atendimento das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) de todos os povos. Nesse evento, foram estabelecidas seis metas que correspondem: à expansão de cuidados e atividades do desenvolvimento infantil; à universalização do ensino fundamental (ou o nível tido como básico) até o ano 2000; à melhoria nos níveis de aprendizagem para que alcancem ou superem o padrão desejável de conhecimentos pré-estabelecidos; à diminuição de 50% da taxa de analfabetismo adulto, dando ênfase à redução das disparidades de índices de alfabetização entre homens e mulheres; à ampliação das oportunidades educacionais para jovens e adultos, de maneira a implementar mudanças na saúde, no emprego e produtividade e na aquisição, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores indispensáveis à melhoria de vida e ao desenvolvimento sustentável.

Nesse documento basilar, de Jomtien, que vai servir de referencial para os documentos posteriores e para a reforma educacional a ser conduzida nas nações periféricas, a educação básica aparece como etapa capaz de gerar o desenvolvimento sustentável com o mínimo de custos. Na realidade, a defesa inicial da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem por meio da universalização de uma educação básica, mínima e fragmentária, é o eixo principal desse pacto internacional, com o qual se articulam as outras metas.

De acordo com esse documento, a falta de uma educação básica para grande parcela da população impede que vários problemas de ordem econômica, social, ambiental e política sejam enfrentados e, ao mesmo tempo, esses problemas atrapalham os esforços para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, que se restringem a um pequeno conjunto de habilidades¹⁰ para o trabalho em uma sociedade com um alto patamar de evolução das forças produtivas, em função da reprodução do sistema capitalista.

Nesse sentido, a Declaração considera que a educação básica seria “[...] a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.” (UNESCO, 1990, p. 4) Todavia, esse nível mais adiantado de formação, que se daria no ensino superior, deveria ficar a cargo da iniciativa privada, uma vez que essa etapa educacional desponta como novo e importante setor a ser explorado pelo mercado, que inclui também a disseminação maciça das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s). A proposta educacional do Banco Mundial defende a privatização do ensino

10 Conforme a Declaração de Jomtien: “Essas necessidades compreendem tanto os 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, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.” (UNESCO, 1990, p. 2)

superior, sob o argumento de que as vagas nas universidades públicas seriam destinadas, em sua grande maioria, aos alunos das classes média-alta e alta, excluindo os alunos de um nível socioeconômico mais baixo. Nesse propósito, advoga-se que o ensino superior seja de responsabilidade do setor privado, com o apoio do Estado na concessão de bolsas de estudos para os alunos pobres que não tivessem condições de pagar pelo ensino superior. É sob essa lógica mercantil concretizada em meio à consolidação do Estado neoliberal que é colocada a proposta de reforma universitária, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, sendo retomada no governo Luís Inácio Lula da Silva e continuada no governo Dilma Roussef, cujas maiores expressões são a criação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI)¹¹ e do Programa Universidade para Todos (ProUni)¹², além da continuidade e do fortalecimento do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹³.

A etapa básica ou fundamental de educação, segundo o documento, deve ter o foco em resultados de aprendizagem concretos. Aqui, insere-se outra peça fundamental da proposta educacional do Banco Mundial: a ênfase em sistemas nacionais de avaliação que atuam como medidores dos níveis de aprendizagem da população e da qualidade dos sistemas de ensino. Cabe colocar que, no Brasil, não há um sistema nacional de educação, conforme a proposta de descentralização da gestão e dos recursos e da concretização do regime de colaboração, mas há um sistema nacional de avaliação que compreende desde a educação básica até a pós-graduação¹⁴, em total conformidade com a política impositiva e avaliativa desse organismo.

11 O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O REUNI é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007 pelo governo Luís Inácio Lula da Silva e instituído pelo Decreto Lei nº 6.094.

12 O ProUni foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 e concede bolsas de estudos integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas aos estudantes de baixa renda, de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica. As instituições privadas que aderem ao Programa recebem isenção de tributos. A principal crítica que se faz ao ProUni é que esses recursos advindos dos tributos a serem pagos pelas instituições de educação superior privadas deveriam ser investidos nas universidades públicas que são responsáveis pela produção de pesquisa de ponta no país.

13 O FIES foi criado, em 1999, no governo Fernando Henrique Cardoso e é um programa do governo federal, mais especificamente do Ministério da Educação, que financia cursos de nível superior em instituições de ensino superior privadas que tenham obtido avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O FIES foi criado pela MP nº 1.827, de 27/05/99 e regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/19/99 e a Resolução CMN 2647, de 22/09/99. A caixa Econômica Federal é administradora, agente operador do FIES e também responsável pela concessão do financiamento aos estudantes.

14 O Sistema Nacional de Avaliação da educação do Brasil teve a sua constituição na década de 1980 e, com o passar dos anos, foi ampliado e alvo de medidas mais complexas, como índices e provas específicas. As avaliações de larga escala são efetuadas pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao Ministério da Educação. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é formado pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Prova Brasil, composta pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). O SAEB também é composto pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que reúne dados relativos à frequência escolar e ao resultado de avaliações de desempenho. A etapa final da educação básica é avaliada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que também é utilizado como instrumento de seleção para a admissão no ensino superior público. O ensino superior é avaliado por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Ao nível de pós-graduação, a avaliação é efetuada pelo Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), de responsabilidade da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem a função de avaliar propostas de cursos novos e cursos e programas de pós-graduação já existentes.

Além do empenho dos governos responsáveis pela educação a nível nacional, municipal e estadual, na universalização da educação básica, a Declaração ressalta a importância das parcerias, ou de alianças, já que os governos não dariam conta de suprir todo o suporte humano, financeiro e organizacional necessário à concretização dessa tarefa.

Alinhado às alianças e às parcerias, o documento conclama à solidariedade internacional e à benfeitoria dos organismos multilaterais de financiamento, no tocante à cooperação técnica e financeira para concretizar a educação para todos, utilizando o argumento econômico, sintonizado com as demandas de formação de capital humano, de que o investimento na educação básica seria o melhor investimento que se poderia fazer no futuro de um povo e de uma nação, possibilitando, posteriormente, “[...] até a solução dos grandes problemas mundiais que hoje enfrentamos.” (UNESCO, 1990, p. 41 e 42)

No que se refere ao uso das novas tecnologias na educação, que se constitui em outro ponto relevante dentro de uma formação atrelada ao mercado, a Declaração de Jomtien (1990) enfatiza o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's) como um importante meio para possibilitar que as pessoas tenham acesso a “[...] informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como *aprender a aprender*.” (UNESCO, 1990, p. 2, grifos nossos) Como o eixo basilar do movimento de EPT é a universalização da educação básica, o uso das TIC's e dos meios de comunicação de massa deveria, segundo o Documento, incrementar o processo de educação formal e não formal, favorecendo o compartilhamento de informações e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

O uso das tecnologias da informação e comunicação, conforme os termos da Declaração, também possibilitaria um aumento na oferta da educação básica, a melhoria da sua qualidade e da gestão. É importante observar que, por detrás da defesa do papel educativo das tecnologias, principalmente das tecnologias mais avançadas, existe um poderoso nicho de mercado que cresce a passos largos. Como se isso não bastasse, as informações que, na maioria das vezes, são repassadas por meio dessas tecnologias não alcançam o conhecimento historicamente acumulado, muito menos aquele que contribui para a compreensão da realidade e das condições de sua transformação. Sobre isso, Saviani (2013, p. 743) destaca que:

[...] conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos. E hoje parece que quanto mais informações circulam de forma fragmentada pelos mais diferentes veículos de comunicação, mais difícil se torna o acesso ao conhecimento que nos permitiria compreender o significado da situação em que vivemos. Nesse contexto, a escola se torna ainda mais fundamental, porque a ela cabe justamente fornecer os elementos que permitam àquele que tem acesso à informação discriminar as informações falsas das verdadeiras, o que é consistente do inconsistente, o relevante do irrelevante.

Da ênfase no uso das novas tecnologias na educação e de todo o seu apelo mercadológico advém uma importante consequência que, ultimamente, tem contribuído decisivamente para o esvaziamento da educação em todas as áreas e, mais especificamente, para a formação de professores. A Educação à Distância (EAD) é um desdobramento do uso puramente mercadológico das novas tecnologias na educação. Sua disseminação expressa não é só uma das facetas da subordinação da educação ao mercado, como também do empobrecimento do conhecimento através da supressão, quase total, das aulas presenciais e da orientação do professor com sua substituição por tutores sem uma formação acadêmica específica em licenciatura ou em qualquer atividade de pesquisa que caracterize a docência do ensino superior. No caso do Brasil, a EAD vem crescendo assustadoramente, adentrando inclusive, com toda a força, a política de formação de professores¹⁵ e as universidades públicas estaduais e federais, que já oferecem alguns cursos semipresenciais.

Passados dez anos da Conferência Mundial de Educação para Todos, foi realizado o Fórum Mundial de Educação em Dakar (2000), que reiterou as metas estabelecidas em Jomtien reafirmando, assim, o compromisso com a universalização da educação básica de qualidade para todos os ditos cidadãos ou, em outras palavras, para o contingente populacional de trabalhadores. Segundo o documento resultante desse evento,

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, **meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização**. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas de aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO, 2000, p. 8, grifos nossos)

Os participantes do referido Fórum comprometeram-se a efetivar os objetivos e metas de Educação para Todos em todas as sociedades envolvidas, buscando atender as necessidades básicas de aprendizagem na acepção mais ampla do termo, incluindo o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. Nesse Fórum, foram definidas as seis metas que conformam o marco global de Dakar. São elas: expandir e melhorar o cuidado e a educação na primeira infância; assegurar que todas as crianças, principalmente as meninas, em situação de vulnerabilidade social, tenham acesso à educação primária gratuita e de qualidade; garantir que as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos sejam atendidas; melhorar em 50% os níveis de alfabetização de jovens e adultos; alcançar a paridade de gêneros e melhorar todos os aspectos da qualidade da educação, dando ênfase à implantação de sistemas nacionais de educação. (UNESCO, 2000)

15 Um exemplo da disseminação da EAD na política de formação de professores, no Brasil, é a Plataforma Freire, que se insere no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, cujo objetivo é adequar o ensino de todas as cidades brasileiras à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Plataforma Freire oferece cursos presenciais e a distância para professores que ainda não concluíram a sua licenciatura ou lecionam em uma área diferente da sua formação.

O Marco de Ação de Dakar reafirma a concepção de educação defendida em 1990, enfatizando o seu papel na construção de indivíduos autônomos face às novas exigências sociais e econômicas colocadas pelo século XXI e na transformação social. Assim,

A educação, começando com a assistência e educação das crianças pequenas e continuando pela aprendizagem durante a vida toda, é essencial à outorga de poder ao indivíduo, à eliminação da pobreza no nível da família e da comunidade, e ao desenvolvimento social e econômico mais amplo. Ao mesmo tempo, a redução da pobreza facilita o avanço na direção das metas da educação fundamental [...] (UNESCO, 2000, p. 22)

Os princípios essenciais contidos na Declaração de Jomtien e reafirmados na Declaração de Dakar expressam o conteúdo da proposta educacional do movimento de EPT. Dentre esses, destacam-se a universalização da educação básica, a defesa e busca da equidade, a atenção sobre os resultados da aprendizagem, o aumento de recursos destinados ao nível mais elementar de educação e o estabelecimento de parcerias (entre governos, ONG's e entre o setor público e privado) (UNESCO, 2000).

A oferta da educação básica ou do nível elementar de educação é colocada como uma responsabilidade dos governos, uma vez que “Todas as crianças devem ter a possibilidade de realizar seu direito à educação de qualidade nas escolas ou em programas alternativos, em todo e *qualquer nível de educação considerado ‘fundamental’*[...]” (UNESCO, 2000, p. 18, grifos do autor). Contudo, a sociedade organizada deve envidar esforços para a concretização desse objetivo e os organismos internacionais de financiamento também devem dar a sua contribuição, alocando uma maior parte de seus recursos para a educação básica ou outras formas de educação elementares.

Esse empenho na universalização da educação básica gratuita e de qualidade, de acordo com o que postula o pacto internacional, daria conta da formação dos indivíduos inseridos em uma sociedade dita do conhecimento, em rápida e constante mudança, com uma nova organização do trabalho. Nesse sentido, os investimentos em educação básica deveriam ser significativamente aumentados e os instrumentos da política educacional dos países pobres deveriam priorizar essa etapa de ensino, como bem exemplificam: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁶; os movimentos nacionais e as parcerias e alianças do setor privado com ONGs nacionais e internacionais em prol da universalização da educação básica (Movimento Todos pela Educação¹⁷; Campanha

16 Lançado no ano de 2007, em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sendo este último elaborado pelo movimento de empresários ligados ao setor financeiro nacional e internacional e instituído pelo Decreto Lei nº 6.094.

17 O movimento Todos Pela Educação é uma organização liderada por empresários que elegeram o ano de 2022 para que o Brasil alcance a meta de assegurar a universalização de uma educação básica de qualidade duvidosa e restrita. Esse movimento também conta a participação de gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, dentre outros membros e organizações.

Nacional pelo Direito a Educação¹⁸; ActionAid Brasil¹⁹; e Ação Educativa²⁰).

A busca pela universalização da educação básica, conforme o documento, deve estar intimamente associada à conquista da sua qualidade, elemento fundamental para alcançar os resultados satisfatórios de aprendizagem. Essa concepção de qualidade veiculada pelo Banco Mundial e pela Unesco, muito questionável, tanto por sua função social como pela falta de articulação com uma política de financiamento efetiva que leve em consideração a continuidade e a inter-relação de todos os níveis de educação escolar e as suas respectivas necessidades, deve ser mensurada em avaliações de aprendizagem periódicas efetuadas pelos sistemas nacionais de avaliação dos países pobres. Na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, na Lei 9.424/96, que regulamentou o Fundef, e na Lei 11.174/2007, que regulamenta o Fundeb, já estava prevista a definição de um padrão mínimo de qualidade que deveria nortear os recursos a serem destinados para a educação básica pública. Entretanto, esse padrão não tinha sido definido até maio de 2010, quando foi aprovada, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a resolução 8/2010, que normatiza os padrões mínimos de qualidade para a educação básica, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi). No entanto, o parecer ficou engavetado, esperando uma concretização do texto por parte da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) para, posteriormente, ser homologado pelo Ministério da Educação (MEC), o que nunca ocorreu. A definição do padrão de qualidade também se configura como uma das estratégias da meta nº 7 e da meta nº 20²¹ do Novo Plano Nacional de Educação (PNE:2014-2024) a ser definido levando em consideração a matriz referencial do CAQi.

O Marco de Ação de Dakar defende que um dos elementos que auxiliaria diretamente na concretização dessa qualidade seria o uso de recursos adequados, como instalações

18 A Campanha Nacional pelo Direito a Educação é uma organização que envolve a articulação de mais de duzentos movimentos e organizações da sociedade civil que atuam em prol do direito a uma educação pública dita de qualidade. Foi criada, em 1999, com o objetivo de monitorar as metas de Educação para Todos, assumidas pelos governos nos marcos da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e está estreitamente vinculada à concretização da política de EPT no Brasil. Esta campanha faz parte de mobilizações mundiais, como a Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação e a Campanha Global pela Educação. O seu comitê diretivo conta com onze organizações e, dentre elas, destaca-se a ActionAid e a Ação Educativa.

19 A ActionAid foi criada na Inglaterra, em 1972, com a finalidade de erradicar a pobreza através de ações que viessem a promover melhores condições de vida para crianças africanas. É uma organização não governamental, sem fins lucrativos que atua em mais 40 países, em parceria com indivíduos e organizações, no combate à pobreza e também é esta articulada aos objetivos de EPT no Brasil.

20 A Ação Educativa é uma associação sem fins lucrativos, criada em 1994, com o propósito de promover direitos educacionais, veiculando o mesmo discurso da EPT de fortalecimento da democracia e do desenvolvimento sustentável.

21 A meta sete e a meta vinte do novo PNE trata, respectivamente, de: "Fomentar a qualidade da educação básica em todos as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB"; e "Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio." (BRASIL, 2014, p. 7 e 14)

em boas condições, professores bem capacitados e motivados em sua profissão, livros e materiais didáticos e tecnologias educacionais de baixo custo, acessíveis a todos os alunos. No que se refere à preparação específica dos docentes para a conquista da qualidade do ensino e para o exercício de um novo papel na preparação dos alunos para uma economia baseada no conhecimento e dirigida pela tecnologia

Em todos os níveis da educação os professores devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente, inclusive **mediante o ensino aberto e a distância** [...]” (UNESCO, 2000, p. 24, grifos nossos)

A defesa dos benefícios do uso das novas tecnologias na educação, inclusive na formação de professores, advém de um contexto no qual predomina a ideologia da globalização, como um impulso de integração planetária que não pode ser controlado, e o discurso de que o motor do desenvolvimento e da produção da riqueza seria o conhecimento. De acordo com o documento, a globalização é vista como um processo positivo, constituindo-se como oportunidade e desafio, devendo ser adaptada para proporcionar equidade e sustentabilidade econômica. A revolução nas tecnologias da informação estaria na base da globalização, que teria o poder de auxiliar na redução da pobreza e das desigualdades e na utilização das novas tecnologias na educação elementar. No entanto, haveria um lado negativo no processo de globalização. Ele traria uma tendência à criação de um mercado do conhecimento que marginalizaria a população pobre. Cincicamente, esse documento propõe que a solução para a exclusão estaria no acesso dos pobres e marginalizados à educação fundamental em uma economia global cada vez mais próspera baseada no conhecimento.

Seguindo esse raciocínio, novas tecnologias da informação e da comunicação devem ser utilizadas para apoiar os esforços despendidos no alcance das metas de EPT, sem exigir a alocação de muitos recursos. As TIC's deveriam ser empregadas na disseminação do conhecimento por possibilitar uma aprendizagem eficaz. Nos países ditos em desenvolvimento, essas tecnologias devem vir associadas a tecnologias mais antigas e ser aplicadas, em toda a sua dimensão, na capacitação de professores.

3 Considerações Finais

Diante do que foi exposto acima, é possível constatar que a defesa da educação básica como uma etapa que traria a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem da população dos países pobres, bem como o apelo ao uso abusivo e redentor das novas tecnologias na educação, tanto na educação básica quanto na formação destinada aos professores, insere-se no contexto de adaptação dos indivíduos às exigências do mercado em uma sociedade tecnológica e dita do conhecimento ou da informação. Esse é o eixo basilar das diretrizes educacionais dos documentos de EPT: uma suposta nova sociedade exigiria uma nova educação.

De fato, estamos vivenciando uma nova etapa do desenvolvimento sistêmico do capital, a sua fase descendente, o que não implica, de modo algum, a superação do capitalismo e, muito menos, do trabalho como produtor de riqueza social e condição eterna de reprodução da vida humana. O encontro do capital com limites intransponíveis exige uma reconfiguração dos diversos setores sociais, inclusive da educação. Não só no tocante à educação, mas no que diz respeito ao desenvolvimento social como um todo, há um movimento contrário, inverso, que resulta em empobrecimento e não em enriquecimento do gênero e da própria condição humana. Como bem sabemos, as relações sociais do sistema do capital são pautadas na exploração do homem pelo homem. O capital em crise estrutural acarreta um aumento expressivo na produção das desumanidades provocadas pela exploração, por meio da disseminação das consequências destrutivas advindas de sua dinâmica expansionista. Entre essas consequências destrutivas, está a mais completa subordinação da educação ao mercado e a fragmentação e o empobrecimento do conhecimento. Ao lado disso, atribui-se, de forma acentuadamente mistificadora, um papel redentor ao uso das chamadas novas tecnologias da informação e comunicação no campo educacional. O alto desenvolvimento das forças produtivas deveria estar associado ao enriquecimento do gênero, mas, ao contrário, está crescentemente voltado para as demandas do capital, como bem exemplifica a hipertrofia do complexo industrial militar e dos seus laboratórios de pesquisa com tecnologia de ponta.

A subordinação da educação ao mercado, o empobrecimento e, mesmo, a negação do conhecimento, na nossa compreensão, interagem entre si nas duas categorias analisadas: educação básica e uso das novas tecnologias na educação. No caso do discurso em prol da educação básica, como etapa suficiente para suprir as necessidades econômicas e sociais dos países pobres, sua dimensão mercadológica está ligada à qualificação para o trabalho e ao desenvolvimento de habilidades para um mercado baseado na tecnologia, o que, no mais das vezes, se traduz numa formação para o desemprego. Já o empobrecimento ou negação do conhecimento articula-se à oferta praticamente exclusiva, no contexto dos países pobres, da etapa mais elementar da educação, uma vez que as ações e as políticas de financiamento dessas nações priorizam, no plano da retórica, essa meta internacional. Outro aspecto da fragmentação, empobrecimento ou negação do conhecimento atrela-se à adoção de paradigmas educacionais que priorizam o conhecimento restrito ao cotidiano, que se daria na prática e pela prática.

A defesa do uso das novas tecnologias também apresenta um forte viés mercadológico ao utilizar esse quase endeusamento como suporte para garantir a expansão de importantes setores que se abrem ao mercado: o mercado educacional (universidades, faculdades ou grandes conglomerados²² de ensino básico e superior privado) e o

22 Registra-se, como ilustração atual desse movimento de fusão de empresas educacionais, a expansão do grupo Kroton Educacional, a maior empresa privada do mundo no ramo da educação. Na educação básica, a **Kroton** atua com a **Rede Pitágoras**, uma área de negócio responsável por fornecer sistemas de ensino a cerca de 290 mil alunos, de 876

mercado das tecnologias em geral, principalmente as tecnologias educacionais.

Em face de todas as consequências da crise estrutural do capital para a educação, abordadas em linhas gerais nas reflexões elaboradas acima, e para o conjunto da sociedade, nunca foi tão atual a defesa de uma forma superior de sociabilidade. Só através de uma ruptura radical e da retomada do controle dos trabalhadores sobre o trabalho é possível vislumbrar outro futuro para a humanidade que não seja o espectro da destruição total (MÉSZÁROS, 2002). Sem essa ruptura, não será possível conter a fúria destrutiva do capital, independentemente das ações e da possível boa vontade daqueles que ainda continuam defendendo a função redentora da educação frente às mazelas sociais produzidas na atual sociabilidade pela via de projetos reformistas.

Encaminhando-nos para o encerramento do artigo, devemos reafirmar que, sem mudanças estruturais e rupturas radicais com a totalidade do sistema do capital, a educação não encontra lugar para desenvolver-se plenamente. Entretanto, vale a pena indagarmos em que medida ela carregaria, historicamente, a possibilidade de contribuir para a construção de uma alternativa viável ao capital.

Por esse prisma, faz-se necessário o aprofundamento sistemático sobre o lugar da educação no processo de reprodução do capital, a fim de aferir quais seriam suas reais possibilidades emancipatórias no interior da sociabilidade capitalista. Outro aspecto que careceria de uma reflexão sempre mais rigorosa diz respeito à articulação entre as lutas imediatas – como aquelas vinculadas à defesa da educação pública e gratuita e à elevação do conhecimento na formação da classe trabalhadora – e a luta mais geral, pela emancipação humana e superação do próprio sistema de exploração do homem pelo homem.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. *Quem somos*. São Paulo, [20--?]. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/quem-somos>> Acesso em: 03 jun. 2015.

ACTIONAID BRASIL. *Quem somos*. [20--?]. Disponível em: <<http://www.actionaid.org.br/quem-somos>> Acesso em: 09 jul. 2015.

escolas associadas em todo o Brasil, o que compreende material didático, serviços de treinamento, avaliação e tecnologia educacional. No ensino superior, são mais de um milhão de alunos matriculados nas mais de 110 unidades das marcas **Anhanguera**, **Fama**, **Pitágoras**, **Unic**, **Uniderp**, **Unime** e **Unopar** e nos mais de 900 Polos de Educação a Distância credenciados. Com a LFG, a **Kroton** atua no segmento de cursos preparatórios para concursos públicos e OAB. Disponível em: <https://eb.vagas.com.br/kroton/sobre>

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

DANTAS, G. O setor bélico: por que ele se instalou no coração da economia estadunidense? *Revista Outubro*, SP, n. 14. 2006, p. 171- 191.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N. *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/catalogodetalhe.asp?ctl_id=113. Acesso em: 12/08/2014.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r05_r03.htm>. Acesso em 14/04/2011.

LESSA, Sérgio. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3. ed. rev. e ampl.- Ijuí : Ed. Unijuí, 2012. 240 p. (Coleção filosofia; 19).

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à Filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 128p.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: Uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 73- 94, ago. 2011.

LUKÁCS, Gyorgy. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACENO, Talvanes Eugênio. *Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista*. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I, v. 1. São Paulo: Civilização Brasileira, 2011.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. *O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate*. 2005. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, FAGED-UFC, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS. I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS. I. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Editora Unicamp e Boitempo Editorial, 2003.

NOBLE, David F. *Forces of production. A social history of industrial automation*. New Jersey: Transaction Publishers, Rutgers, 2011.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana; CARMO, Maurilene do. A produção destrutiva como princípio da lógica expansionista do capital em crise. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana (Orgs). *Ontologia, estética e crise estrutural do capital*. Campina Grande: EDUEFCG/ Fortaleza: EdUECE, 2012. p. 37- 59.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. SP, Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí. RS, Editora Unijuí, 2005.

UNESCO. *Declaração mundial sobre Educação para Todos*. Tailândia, 1990. Disponível em: <<<http://www.pitanguí.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>> Acesso em: 10 jun. 2010.

UNESCO. *O Marco de ação de Dakar Educação para Todos: atendendo nossos compromissos coletivos*. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/aboutthisoffice/singlview/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/#.V8T89FsrLIU. Acesso em: 22/08/2016.

Recebido em: 31/08/2016
Aprovado em: 04/10/2018