

EDUCAÇÃO PARA TODOS: UMA POLÍTICA DO MUNDO GLOBAL

Helena Venites Sardagna¹

Resumo

Este artigo analisa políticas de educação para todos, especialmente referenciadas no Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, 2001. Problematizo tais políticas, quando estas se conectam às forças anônimas que operam os mercados financeiros globais, que impõem suas leis e preceitos ao mundo global, inclusive aos sistemas de ensino. As políticas educacionais no Brasil são fortemente referenciadas nas propostas dos organismos internacionais. As políticas de educação para todos voltam-se para aspectos defendidos nessa lógica. Alguns desses aspectos são: apelo às parcerias; deslocamento das responsabilidades da União para outros setores; definições de padrões mínimos nacionais; metas e prazos em sintonia com metas de organismos internacionais; acesso e expansionismo da democracia; sujeitos com mobilidade para um mundo em mudanças.

Palavras-chave: Educação para todos, discurso, mundo global.

Abstract

This article analyzes politics of education for all, especially cited at the National Plan of Education, Law 10,172, 2001. I question such politics, when this connects to the anonymous forces that operate the global financial markets, which impose its laws and rules to the global world, inclusive to the education systems. The educational politics in Brazil are based on the proposals of the international organisms. The politics of education for all are turned back to the aspects defended in this logic. Some of these aspects are: the appeal to the partnerships; displacement of the Union responsibilities for other sectors; definitions of minimum national standards; goals and stated periods in tune with the international organisms goals; access and expansionism of democracy; subjects with mobility for a world in changes.

Keywords: education for all, discourse, global world.

1 Introdução

As políticas educacionais cada vez mais apontam para a necessidade de ofertar educação para todos. Observa-se diariamente o surgimento de novas possibilidades que se configuram em diferentes modos para que ninguém fique de fora. Intensificam-se as formas de ingresso, flexibilizam-se organizações curriculares, criam-se novas possibilidades de educação à distância, implementam-se propostas para todas as idades, entre outras opções. Ou seja, o aluno tem múltiplas escolhas.

Diante desse cenário, tais discursos foram proliferando-se, constituindo práticas e significados que são tomados como premissa inquestionável, uma vez que o sentido dado a essas práticas supõe a luta pela humanidade em favor daqueles que estão em condições desfavoráveis. Um dos documentos pautado por esses discursos é o

¹ Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Orientadora Educacional na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha – NH/RS. Professora da Rede Municipal de Ensino, atuando na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS.

próprio Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001).

As discussões empregadas nesse artigo objetivam, no mínimo, problematizar esses discursos que, num primeiro momento, nos parecem inquestionáveis, para mostrar a conexão dessas práticas com uma sociedade globalizada, vinculada às tendências consumistas da contemporaneidade.

2 Discursos enquanto práticas nas políticas educacionais

Emprego o conceito de discurso aproximando ao sentido dado por Michel Foucault (2000), como práticas que constituem os objetos e as realidades ao dar-lhes um sentido. Prática não significa a atividade de um sujeito, mas no sentido foucaultiano, designa regras que submetem os sujeitos. As práticas são sempre produtivas e não existe prática livre do sistema discursivo. Conforme Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 54) “é o discurso que constitui a prática”.

As práticas acionam saberes atravessados por poderes e instituem regras que estabelecem verdades. Os significados passam a ser entendidos como fluidos e indeterminados, na medida em que a linguagem não representa uma realidade, mas sim, a define e a constitui. Isso possibilita afirmar que não são os sujeitos que constituem a linguagem, mas, ao contrário, eles são constituídos nesta, numa rede de relações marcadas por lutas por imposições de sentidos. A busca não é pelo que um discurso revela ou não de cientificidade, mas por “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade” (FOUCAULT, 2001, p. 7). Assim, os objetos não são descobertos por uma razão, mas adquirem sentido por essa razão. Nascemos num mundo cujos sistemas discursivos já estão aí com suas regras que nos imprimem modos viver.

Nesse sentido, cabe questionar a forma como os discursos de educação para todos foram ganhando centralidade nas políticas educacionais e compreender tais políticas implicadas com a produção de sentidos ao campo educacional. Essas questões provocam as discussões ao longo do texto, suscitando problematizações em torno de alguns postulados nos quais se pautam as políticas educacionais e que vão muito além de promover a universalização do ensino, melhorar a qualidade e promover o acesso a todos os níveis (BRASIL, 2001). Os sentidos produzidos por esses discursos interpelam os sistemas de ensino e os sujeitos e vão sendo naturalizados, tomados como necessários e livres de qualquer suspeita.

Os sentidos produzidos nesse movimento estão em sintonia com uma lógica na qual as fronteiras são rompidas, há uma insignificância da política, a democracia estende-se a todo mundo, mas está intimamente relacionada ao consumismo. Os sujeitos são interpelados por esse expansionismo competitivo, de modo que a cidadania esperada é aquela estabelecida pelos limites do mercado. O acesso é uma palavra de ordem. Com base em Zigmunt Bauman (2000) entendo que o que está acontecendo a todos nós são os efeitos globais. Na direção em que me movo, entendo que os chamamentos de educação para todos correspondem à ordem do acesso e do expansionismo.

Aponto algumas premissas do PNE (BRASIL, 2001) tentando entender essa produção num contexto maior das políticas públicas, olhando também para os discursos produzidos pelos organismos internacionais que movimentam as políticas públicas locais, tanto em âmbito federal, quanto nos sistemas de ensino. É disso que passo a tratar.

3 As políticas de educação para todos na perspectiva do PNE

O significado de política é mutável e foi sofrendo efeitos ao longo da história. A designação desse conceito deriva da modernidade que supõe o “conjunto de

atividades que, de uma forma ou de outra, são imputados ao Estado moderno capitalista ou dele emanam” (SHIROMA et al., 2002, p. 7). Nesse caso são os meios de empregar a ação governativa e de assegurar o controle social.

Janete M. L. de Azevedo (2001, p. 5) entende a educação como uma política social e são as políticas públicas “que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’”.

Apesar de reconhecer a importância das abordagens acima, quando focalizam no estado a ação das políticas públicas, tento ampliar as discussões focalizando os sentidos produzidos por essas práticas, na medida em que tomo o termo políticas educacionais, entendendo que as políticas são práticas que não só foram sendo produzidas juntamente com a noção de Estado, como foram produzindo novas práticas, definindo tempos, espaços, campos de saberes, instituições e os próprios sujeitos dessas instituições. Nesse sentido, entendo as políticas como um conjunto de práticas que inventa o que elas definem e que, por sua vez, é condição de possibilidade para se estabelecerem verdades específicas que, ao serem atravessadas pelas tendências globais, constituem os próprios sistemas de ensino.

O PNE (BRASIL, 2001) é uma determinação prevista na Constituição Federal de 1988, Art. 214 (BRASIL, 1998) e na LDBEN, Art. 87 (BRASIL, 1996) para balizar a educação. O imperativo “educação para todos” vem constituindo os discursos oficiais e a noção de inclusão de todos perpassa a produção de sentidos.

O PNE aponta que “o problema da exclusão ainda é grande no Brasil” (BRASIL, 2001, p. 19) e justifica certas determinações como forma de diminuir as taxas de analfabetismos e a existência de crianças fora da escola, apontando que “são problemas localizados em bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais” (BRASIL, 2001, p. 19). Um dos eixos do PNE (BRASIL, 2001) prevê “elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais e democratizar a gestão da Educação pública” (BRASIL, 2001, p. 1).

A matrícula dos alunos “com necessidades especiais², preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 6) e, mais recentemente, a aprovação da Lei 11.114/2005³, que prevê a obrigatoriedade do ingresso de alunos a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental, são indicativos de que a lógica da educação para todos está balizando a definição das políticas educacionais em todas as instâncias.

Essa lógica produz posições de sujeito para todos os níveis de ensino que também convergem com os sujeitos cidadãos do mundo global, uma vez que os modos de ser reforçados no documento são também os ideais para viver num mundo em que estamos sempre em contato com os que pensam diferentes de nós e precisamos ser flexíveis a isso. É preciso haver a “tolerância da diversidade cultural” (GIDDENS, 2002, p. 18) no mundo global.

O acesso também pode ser visualizado nas diretrizes do PNE (BRASIL, 2001, p. 20) para a ampliação da jornada escolar em turno integral. Na perspectiva do PNE “o turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência” (BRASIL, 2001, p. 23). Essa oferta é entendida como a forma de diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. Nesse entendimento, o fato de estar na escola garantiria a diminuição das desigualdades.

Recai também sobre a escola, a responsabilidade de “ampliar o atendimento social, sobretudo nos Municípios de menor renda” (BRASIL, 2001, p.20) com o intuito

² Termo sugerido pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional LDBEN 9394/96, cap. V, Art. 58.

³ Lei aprovada em 16 de maio de 2005.

de garantir melhor equilíbrio e desempenho dos alunos. A ampliação do ensino fundamental para nove anos também é referenciada no PNE como forma de garantir a educação para todos.

Uma das diretrizes do PNE para o ensino médio é preparar jovens e adultos para

permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, 2001, p. 31).

Fica evidente um ideal de sujeito para o ensino médio. Alguém com grande mobilidade, que é uma das características do sujeito do mundo global. Bauman (1999, p. 8) assinala que “a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança”.

A perspectiva do acesso está presente também nos objetivos e metas do ensino superior quando prevê elevar a oferta em 30 % até o final desta década.

Nas diretrizes para a educação especial propõe-se “uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial” (BRASIL, 2001, p.60). Um dos objetivos e metas para essa modalidade de educação é o “desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2001, p. 63).

Nas diretrizes para a educação de jovens e adultos consta a necessidade do contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar “as profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização” (BRASIL, 2001, p. 47).

O acesso à educação para aqueles que não concluíram o ensino fundamental em idade própria é narrada como sendo a inserção ao exercício pleno da cidadania. Desse modo o exercício de cidadania reduz-se à oportunidade de acesso a escolarização. Pontua também a necessidade colocada aos sujeitos da educação de jovens e adultos para desenvolver as competências exigidas pelas transformações do mundo global, sem nenhuma problematização desses postulados.

Outro exemplo, que destaco como práticas do expansionismo da democracia, são os objetivos da modalidade de educação indígena, na medida em que prevê “ampliar, gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª série à população indígena” (BRASIL, 2001, p. 66) e universalizar a adoção de diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.

De um modo geral, busca-se identificar e combater as causas da não permanência de todos na escola. As taxas de repetência são apontadas como as principais causas do abandono escolar. A erradicação do analfabetismo é ressaltada como uma das principais metas do PNE, o qual também define metas para a expansão de vagas na educação infantil, especial e profissional.

A lógica do acesso e do expansionismo se dá de forma simultânea ao rompimento de fronteiras. Essa lógica é também uma produção discursiva dos organismos internacionais. Um exemplo é a própria LDBEN, Art. 87, parágrafo 1º, a qual institui a década da Educação “em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁴” (BRASIL, 1996, p. 29). Tal Declaração foi convocada pelos

⁴ Foi a Declaração que resultou da conferência mundial realizada em Jomtien, Tailândia (1990) e apresenta 10 objetivos que visam à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; a expansão do enfoque da

seguintes organismos: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO); Banco Mundial (BM).

O PNE (BRASIL, 2001) apresenta já em seu histórico a necessidade de se estabelecer diretrizes e metas pautadas pela “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNICEF, 1990).

Na década de 1990, foram implementadas diversas reformas educativas, visando também cumprir os postulados da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sobretudo, assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. Tais reformas foram dando sustentação às políticas educacionais. Algumas definições foram: a obrigatoriedade de matrícula; a idade de ingresso; a duração dos níveis de ensino; os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar; as diretrizes curriculares nacionais; o calendário escolar; as definições para o aluno com necessidades especiais, entre outros.

Os programas criados também tiveram a finalidade de cumprir o protocolo de intenções da Declaração de 1990. Os principais programas visaram assegurar o acesso e a permanência na escola, a exemplo dos que seguem: “Acorda Brasil! Tá na hora da escola”, “Aceleração da Aprendizagem”, “Guia do Livro Didático” e “Bolsa-Escola”⁵. Destaco ainda outras ações como a incorporação da Educação Infantil à Educação Básica e a implementação das modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena. Também no sistema de avaliação foram criados o “Censo Escolar”, o “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (SAEB), o “Exame Nacional do Ensino Médio” (ENEM) e o “Exame Nacional de Cursos” (Provão) (SHIROMA et al., 2002).

No campo da gestão destacam-se alguns programas, por exemplo, o de Municipalização do ensino, de Atualização, de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (SHIROMA et al., 2002). No campo das políticas, destaco campanhas que buscaram estabelecer parcerias com a sociedade civil, para combater o analfabetismo de pessoas entre 12 e 18 anos, como a campanha “Adote um Aluno” (SHIROMA et al., 2002).

Chamo a atenção para as práticas voltadas ao apelo às parcerias aliado ao imperativo de educação para todos. As parcerias são convocadas especialmente para as modalidades de ensino da educação de jovens e adultos (EJA), educação tecnológica e formação profissional, educação especial, educação indígena e formação de professores. São citadas parcerias com as áreas da saúde, assistência social, trabalho, previdência, organizações não-governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil.

Essas práticas podem estar evidenciando o deslocamento das responsabilidades da União para outros setores, inclusive, para a iniciativa privada. Esse deslocamento é uma das características das mudanças no mundo nos discursos neoliberais. Nessa lógica o Estado se transforma numa grande empresa. “(...) o Estado deve se ocupar só com algumas atividades ‘essenciais’, como a Educação e a Saúde; e, assim mesmo, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou provê-las” (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

No combate à “exclusão”, instala-se uma lógica de “inclusão” de todos. São práticas que convergem com o que Bauman (1999, p. 67) chamou de efeitos globais. São forças anônimas que operam, e os mercados financeiros globais impõem suas leis e

educação para todos; a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, entre outros pressupostos.

⁵ Auxílio financeiro federal à família com crianças em idade escolar, cuja renda *per capita* fosse inferior a um mínimo estipulado pelo programa. Atualmente esse programa está acoplado ao “Bolsa Família” e “Vale Gás”.

preceitos ao mundo global, inclusive aos sistemas de ensino.

Pensando no caráter produtivo das práticas de educação para todos cabe-nos problematizar a obviedade desses discursos.

4 As práticas do mundo global e o acesso

O acesso é um imperativo do mundo global, de modo que se busca incluir todo e qualquer sujeito na escolarização, tendo, como opção, todos os níveis e modalidades, inclusive oferecendo-se ensino à distância e certificação através de provas em qualquer nível. A formação de professores e o financiamento e gestão também são incorporados nessas discussões.

Os discursos de acessibilidade passam a constituir as práticas institucionais, não tanto por serem proposições dos órgãos oficiais, mas pelo sentido dado na própria população que assume esses discursos pelo peso de verdade que eles têm.

Passa-se a entender que é através da educação que os problemas sociais serão resolvidos, e a questão maior está na população que, por falta de educação, não encontra alternativas para resolver tais problemas, uma vez que “a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação” (UNICEF, 1990, p. 01). A importância da educação para empreender o progresso social, econômico e cultural é também uma justificativa para as políticas de educação para todos.

Conforme tentei demonstrar o imperativo de educação para todos não está presente somente nas legislações brasileiras, mas nos discursos dos principais organismos internacionais. Sem dúvida, acredito nos muitos benefícios de uma educação que esteja de fato ao alcance de todos. Contudo, os discursos que constituem as políticas educacionais, através dos processos de significação, vão produzindo modos específicos de ser aluno, sujeito, cidadão, cujos sentidos estão também nos discursos econômicos, sociais, culturais em âmbito nacional e internacional, que tecem as práticas da globalização. Nesse movimento penso que existem poucas possibilidades de se construir princípios locais para cidadãos locais, em detrimento às produções de culturas globais que delineiam culturas locais. Os discursos produzidos pelos organismos internacionais tendem a mostrar o espírito coletivo dos postulados que instituem as políticas.

O exercício que empreendi nessas discussões permitiu-me a organização dos enunciados em conjuntos discursivos que estão produzindo noções hegemônicas do mundo global, quais sejam: apelo às parcerias; deslocamento das responsabilidades da União para outros setores; definições de padrões mínimos nacionais; metas e prazos em sintonia com metas de organismos internacionais; acesso e expansionismo da democracia; sujeitos com mobilidade para um mundo em mudanças.

O apelo às parcerias está vinculado ao deslocamento das responsabilidades da União para outros setores. Essa é uma característica do mundo neoliberal no qual, como assinaléi acima, o Estado se ocupa apenas do essencial, fazendo o chamamento às entidades e organizações civis. Essa característica também converge com a racionalidade produzida pelos efeitos globais de modo que “atualmente espera-se que a família, como todas as outras coletividades, opere estritamente nos limites estabelecidos pelo mercado e siga interna e externamente as regras da racionalidade do mercado” (BAUMAN, 2000, p. 37).

É preciso destacar que os efeitos não são os mesmos em todos os lugares, como se queria no projeto de mundo moderno. Não sabemos e não temos como planejar e executar ações globalmente. A globalização diz respeito ao que nos acontece e não ao que fazemos (BAUMAN, 2000).

As definições de padrões mínimos nacionais estão relacionadas às metas e aos prazos em sintonia com metas de organismos internacionais, uma vez que, conforme exemplifiquei acima, foram implementadas diversas reformas tendo em vista o cumprimento dos postulados da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A principal meta é assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Entendo que os discursos de acesso e expansionismo da democracia traduzem-se em práticas que convergem com as forças anônimas dos mercados financeiros globais. Com isso não quero dizer que os sistemas são passivos nessa relação, mas, por exemplo, os discursos dos organismos internacionais produzem um sentido de verdade uma vez que se mostram em favor dos que estão “em condição de exclusão”. Todavia não entendo que essa lógica possa tornar semelhantes as condições de vida de todos, bem como as oportunidades.

Os objetivos estabelecidos pelo PNE visam formar sujeitos com mobilidade para viver num mundo em constantes mudanças, que se possam adequar facilmente aos preceitos globais, uma vez que visam desenvolver as competências exigidas pelas transformações contemporâneas. Nessa lógica, o acesso à escola está vinculado ao exercício da cidadania.

5 Considerações finais

A arte da política “é a arte de desmontar os limites à liberdade dos cidadãos; mas também a arte da autolimitação; a de libertar os indivíduos para capacitá-los a traçar, individual e coletivamente, seus próprios limites individuais e coletivos” (BAUMAN, 2000, p. 12). A cidadania aí pode ser entendida nos limites do consumismo. Há uma insignificância da política. Nesse movimento a ação coletiva é enfraquecida ou impedida.

As políticas que visam ao acesso dos indivíduos aos diferentes níveis e modalidades de aprendizagem e que oportunizam a “plena integração” das pessoas em todas as áreas da sociedade não são problematizadas e estão acima de qualquer estranhamento, uma vez que elas mobilizam questões tais como um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro; o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.

Chamo a atenção para aquilo que são capazes de produzir os “processos de globalização sem controle político ou ético que solapam as bases de nossa existência e sobrecarregam a vida dos indivíduos com um grau de incerteza e ansiedade sem precedentes” (BAUMAN, 2003, p. 2).

Os discursos “politicamente corretos”, se é que se podem definir assim, como os que visam à promoção da vida humana, à igualdade de oportunidade e a inclusão de todos na escola, são também produzidos nos discursos globais e são formas de produzir novas práticas que definem novos modos de se configurar os sistemas de ensino, necessários a um mundo que exige sujeitos com mobilidade para viver e produzir na lógica da globalização.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Janete M.L. de. **A Educação como política pública**: polêmicas do nosso tempo. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. A sociedade líquida de Zigmunt Bauman. In: **Caderno Mais! Folha de São Paulo**. 19/10/2003.

BRASIL, MEC Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172. Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p.1-14.

GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização**. 4.ed. Lisboa: Presença, 2002.

SHIROMA, Eneida O., MORAES, Maria C. M. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

_____. **Michel Foucault e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.