



A SUBSTITUIÇÃO DE VALORES NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA*

Jessica Martins Marques Luiz
Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil

Resumo: O objetivo, neste artigo, é analisar a substituição de valores de viés econômico por valores enunciados humanitários nas políticas educacionais para a educação básica, a partir da década de 1990. Para isso interrogamos quais são suas raízes ou motivações históricas e sociais. O referencial teórico fundamenta-se no materialismo histórico. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, cuja análise, orientada pelo entendimento de que a subjetividade e a objetividade compõem uma relação que integra a totalidade social, expõe que a gênese e a função social dos valores vinculam-se à forma como o trabalho está organizado socialmente e advém, conforme conceito de Lukács, da atividade ‘teleologicamente orientada’. Os resultados mostram que a adoção de valores humanitários nos documentos de política educacional, sob o signo da reestruturação produtiva e das orientações políticas neoliberais, não tem relação com o processo de impulsionamento do desenvolvimento das potencialidades humanas, mas se limita ao apassivamento social diante das desigualdades econômicas e à conformação das subjetividades às novas formas de sociabilidade.

Palavras-chave: políticas educacionais, substituição de valores, Educação básica.

THE SUBSTITUTION OF VALUES IN POLICIES FOR BASIC EDUCATION

Abstract: The objective, in this article, is to analyze the replacement of values of economic bias by values stated in humanitarian terms in educational policies for Basic Education, from the 1990s onwards. The theoretical framework is based on historical materialism. This is a bibliographical and documentary research, whose analysis, guided by the understanding that subjectivity and objectivity make up a relationship that integrates the social totality, exposes that the genesis and social function of values are linked to the form how work is socially organized and arise, according to Lukács' concept, from ‘teleologically oriented’ activity. The results show that the adoption of humanitarian values in educational policy documents, under the sign of productive restructuring and neoliberal political guidelines, is unrelated to the process of boosting the development of human potential, but is limited to social passiveness in the face of inequalities economic conditions and the conformation of subjectivities to new forms of sociability.

Keywords: educational policies, substitution of values, basic education.

LA SUSTITUCIÓN DE LOS VALORES EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen: El objetivo, en este artículo, es analizar la sustitución de valores de sesgo económico por valores enunciados en términos humanitarios en las políticas educativas para la Educación Básica, a partir de la década de 1990 en adelante. El marco teórico se basa en el materialismo histórico. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, cuyo análisis, guiado por la comprensión de que subjetividad y objetividad conforman una relación que integra la totalidad social, expone que la génesis y función social de los valores están ligadas a la forma en que se organiza socialmente el trabajo. y surgen, según el concepto de Lukács, de la actividad ‘orientada teleológicamente’. Los resultados muestran que la adopción de valores humanitarios en los documentos de política educativa, bajo el signo de la reestructuración productiva y lineamientos políticos neoliberales, no guarda relación con el proceso de impulso al desarrollo del potencial

* O artigo adota como base a Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A referida pesquisa contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

humano, sino que se limita a la pasividad social frente a las desigualdades, las condiciones económicas y la conformación de subjetividades a nuevas formas de sociabilidad.

Palabras clave: políticas educativas, sustitución de valores, educación básica.

Received on September 8, 2022

Accepted on January 14, 2023

INTRODUÇÃO

Analizando os documentos de políticas educacionais internacionais e nacionais para a educação básica formulados a partir dos de 1990, verificamos que, reiteradamente, é atribuído à educação o papel de formar hábitos, valores, atitudes, competências e comportamentos adequados às novas exigências produtivas, cuja tendência é a adoção de bases flexíveis, e novas funções e formas de atuação do Estado, destacando-se a participação cidadã consciente, responsável e ativa. Observamos também que vem ocorrendo a substituição de valores de viés econômico por valores mais humanitários. Conforme afirmam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428):

No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, eficiência, e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança.

Neste artigo, expomos que tal substituição que ocorre no campo da educação escolar é expressão das complexas mediações ocorridas no mundo do trabalho e da redefinição no papel e da atuação do Estado em uma perspectiva neoliberal. Abordaremos inicialmente a gênese ontológica dos valores e sua função social. Em seguida, exploramos os documentos internacionais e nacionais, destacando especialmente os valores a serem formados por meio da educação. Posteriormente, analisaremos como a inflexão neoliberal para a Terceira Via, em compatibilidade com o processo de reestruturação produtiva, influenciou a substituição dos valores educacionais. Finalmente, teceremos algumas considerações sobre o processo de substituição dos valores no campo das políticas educacionais.

GÊNESE E FUNÇÃO SOCIAL DOS VALORES

Procurando explicar as raízes ou as motivações da substituição de valores observada nas políticas educacionais para a Educação Básica, a partir da década de 1990, abordaremos inicialmente a essência ontológica dos valores, ou seja, sua gênese e função social, apreendendo seus determinantes históricos e sociais.

Nossa premissa é de que os valores resultam da *práxis* social, fundada na unidade e na relação recíproca entre subjetividade (consciência) e objetividade (transformação material da natureza) (Tonet, 2013b). Compreendemos que os valores são conceitos, princípios e julgamentos que não se constituem como algo ideal ou abstrato, nem são construídos sem conflitos, contradição e, portanto, não são válidos universalmente. Em outras palavras, são produzidos na interação dos seres humanos entre si e com a natureza no processo da produção, por meio do trabalho, de seus meios de vida e de sua própria humanidade no tempo histórico.

O trabalho é social e historicamente constitutivo de “[...] todas as objetivações humanas [...]” do ser social (Netto & Braz, 2011, p. 53), ou seja, da produção e da reprodução dos meios necessários à sobrevivência humana e dos demais complexos que a compõem, dentre os quais os valores. O trabalho não se reduz a uma atuação direta sobre a matéria natural; pelo contrário, a transformação das matérias naturais em produtos exige uma atividade ‘teologicamente orientada’, ou seja, conduzida para um fim intencional ou um ‘dever ser’ (Lukács, 1986), planejado, projetado e objetivado pela ação do sujeito, em uma relação de recíproca influência (Marx, 1996). Em outros termos, significa a objetivação de um planejamento ideal da atividade do trabalho, na qual o homem põe na natureza um novo objeto. A ação teleológica é o estabelecimento de uma finalidade, a busca dos meios, a escolha de alternativas dentre aquelas possíveis e a avaliação durante e após a objetivação. O resultado final do trabalho é definido por Lukács (1986) como uma ‘causalidade posta’, enquanto algo distinto da ‘causalidade apenas dada’ da natureza.

Durante o processo de trabalho, exige-se que os sujeitos façam escolhas entre alternativas concretas, o que envolve um julgamento de valor ou um processo valorativo daquilo que atendem ou não a finalidade projetada. Por conseguinte, como o trabalho envolve uma relação indissociável dos planos subjetivo e objetivo, implica também a produção de valores e de processos valorativos.

Segundo Lessa (2012, p. 120):

[...] os valores nem são puramente subjetivos nem decorrências diretas da materialidade dos objetos, mas uma dimensão ontológica puramente social, inexistente na natureza, e que corresponde a um elemento essencial – certamente não único – da nova objetividade que consubstancia o mundo dos homens. A essência dos valores para o mundo dos homens está em que sem eles não há atos teleologicamente postos, ou seja, sem eles não há ser social.

A gênese e a função social dos valores têm dependência ontológica e autonomia relativa do trabalho (Tonet, 2013b). No processo de trabalho há um momento específico da escolha de alternativas, que envolve os valores e os processos valorativos “[...] desde os mais simples, como útil/inútil, até os mais elevados, como ético e não ético” (Lessa, 2015, p. 16). Nesse momento, os valores são utilizados para julgar qual é a alternativa mais útil e a mais adequada para atender à necessidade humana.

Em consequência, o trabalho é originário de novos e diferenciados complexos do ser social, os quais, embora lhe sejam relacionados, dele se afastam progressivamente. Isso porque os seres humanos, ao satisfazer determinadas necessidades materiais, criam formas mais complexas de objetivação¹ e de subjetivação, pois o trabalho, como um elemento fundante da sociabilidade humana, impulsiona os seres humanos para além de si mesmos, para uma espécie de salto qualitativo (Netto & Braz, 2011), para o desenvolvimento de “[...] novas capacidades, novas habilidades e novas necessidades” (Costa, 2012, p. 20). A busca dos meios adequados para satisfazer às necessidades humanas relaciona-se à verificação das qualidades e características (físicas, químicas, anatômicas, dentre outras) dos objetos que podem ser úteis e das novas possibilidades e funções que o objeto pode assumir. Desse modo, o processo valorativo influi na identificação das ações necessárias para o atendimento da finalidade proposta.

Lukács (1986) afirma que os seres humanos, quando escolhem, em um conjunto de alternativas, aquela que lhe parece mais apropriada aos fins que pretendem atingir, deixam outras de lado, mas as alternativas são concretas e historicamente determinadas. Esse é um ponto decisivo na compreensão dos valores existentes em determinadas relações sociais e das atividades econômicas que lhes correspondem (produção e distribuição dos meios que permitem a satisfação das necessidades humanas) e que produzem outras formas de objetivação do ser social, possibilitando sua reprodução, desenvolvimento e complexificação, dando origem a novas possibilidades de escolha.

A escolha, além de estar no campo das possibilidades concretas, acontece “[...] mediante a observação e a experiência, isto é, mediante o reflexo e a sua elaboração na consciência [...]”, por meio das quais “[...] devem ser identificadas certas propriedades [...] [da alternativa] que a tornam adequada ou inadequada para a atividade pretendida” (Lukács, 1986, p. 17). Assim, os seres humanos devem conhecer e julgar as possibilidades existentes e, tendo o valor como critério da *práxis*, ou seja, onde se origina se fundamenta os valores, escolher a mais adequada para atender à finalidade proposta.

Embora Lukács (1986) compreenda que os sujeitos possam agir de forma consciente, com base nas escolhas, ele não desconsidera a realidade social como âmbito de objetivação em que tais escolhas ocorrem. Conforme suas formulações:

O valor [...] é decidido por sua verdadeira intenção, tornada objetiva na *práxis*, intenção que pode orientar-se para o essencial ou para o contingente, para aquilo que leva para diante ou que freia etc. Do mesmo modo que, no ser social, todas estas tendências estão presentes e realmente ativas, e dado que, por isso, elas produzem, no homem que age, alternativas em diversas direções, em diversos níveis etc., [...]. Com efeito, a alternativa de uma determinada *práxis*, não está somente em dizer ‘sim’ ou ‘não’ a um determinado valor, mas também na escolha do valor que forma a base da alternativa concreta e nos motivos pelos quais se assume esta posição (Lukács, 1986, p. 93, grifo do autor).

Cabe destacar que Lukács (1986) distinguiu duas posições que orientam a finalidade das ações humanas: as ‘posições teleológicas primárias’ e as ‘posições teleológicas secundárias’, cada qual com um objeto próprio de intervenção. As primeiras relacionam-se à atuação imediata sobre objetos naturais com o objetivo de transformar a natureza para suprir necessidades humanas. As segundas, por sua vez, relacionam-se à ação sobre a consciência humana, ou seja, implicam que alguns têm como objetivo influir, por meio de múltiplas mediações, no comportamento e na ação dos outros seres humanos, levando-os a responder a determinadas exigências e a desempenhar funções específicas. Nesse caso, têm “[...] como função regular melhor a reprodução social” (Lukács, 1986, p. 43) ou transformar a realidade existente. A formação de valores, por meio da educação, é expressão das ‘posições teleológicas secundárias’.

Como teleologia secundária, a educação visa a influenciar os indivíduos a realizarem determinadas posições teleológicas, traduzidas nos comportamentos desejados em cada sociedade concreta. Assim, a educação representa

¹ Segundo Costa (2012, p. 19): “É no processo de objetivação que o homem converte a realidade existente no mundo natural em realidade somente existente no mundo dos homens. Com este ato singular o homem opera a síntese entre prévia ideação (teleologia) e realidade natural (causalidade dada), dando origem à causalidade posta (ser social)”.

uma forma de ajuste das decisões individuais às necessidades e aos valores da sociedade (Lima & Jimenez, 2011, p. 90).

Na totalidade de objetivações, o ser social, ao transcender as exigências imediatas do ato do trabalho (objetivações primárias) e agir teleologicamente, projeta-se e realiza-se em todas as esferas das atividades humanas. Tais atividades, que podem ser materiais ou ideais, como a linguagem, a ciência, a arte, o direito, a política e a educação, resultam em “[...] produtos e obras, valores e normas, padrões e projetos sociais” (Netto & Braz, 2011, p. 55), por meio dos quais se produz e se manifesta a humanidade. Nesse sentido, os valores pertencem exclusivamente ao ser social, sendo históricos e socialmente determinados, ou seja, mudam com o tempo acompanhando a complexificação da produção e da reprodução da existência humana, sempre aberta a novas possibilidades.

Contudo, independentemente da organização social do trabalho e do grau de consciência que dele se tem, toda ação humana é permeada por escolhas entre o que é possível e essa escolha tem consequências tanto para quem as realiza quanto para os demais. Isso ocorre porque, “[...] o homem, ao agir no dia-a-dia, concomitantemente se constrói enquanto individualidade e contribui para a reprodução da sociedade à qual pertence – e, ao fazê-lo, recebe as consequências de suas ações” (Lessa, 2012, p. 123). Essa consequência ou retorno da escolha vincula-se à forma como o trabalho está organizado socialmente.

Nesses termos, as condições histórico-sociais, quando impulsionam o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas², podem proporcionar um retorno positivo (exteriorização). No entanto, quando os produtos do trabalho e da imaginação humanos deixam de se mostrar como objetivações que expressam a humanidade dos seres humanos e não se caracterizam “[...] como obras suas, como sua criação, mas, ao contrário, como algo em que eles não se reconhecem, como algo que lhes é estranho e opressivo” (Netto & Braz, 2011, p. 54) e que obstaculizam seu desenvolvimento, o retorno é negativo.

Na sociedade capitalista, cuja base econômico-social é fundada na acumulação de capital, na busca crescente e desmedida de mais-valia³, na troca de mercadorias (inclusive da força de trabalho), na propriedade privada dos meios de produção fundamentais, na concorrência e na exploração da força de trabalho assalariada, “[...] a alienação⁴ marca as expressões materiais e ideais [subjetividade] de toda a sociedade”. Dessa forma, “[...] as objetivações humanas, alienadas, deixam de promover a humanização do homem e passam a estimular regressões do ser social” (Netto & Braz, 2011, p. 54-55), especialmente porque “[...] a possibilidade de incorporar as objetivações do ser social sempre está posta desigualmente para os homens singulares” (Netto & Braz, 2011, p. 56).

A perspectiva de que os valores e o processo de valoração são puramente sociais, nos permite afirmar que, nessas condições de vida, a finalidade última das ações ‘teleologicamente orientadas’ é a reprodução social do capital. Portanto, em regra, as alternativas escolhidas socialmente não almejam a autoconstrução do gênero humano, mas expressam a obstaculização do desenvolvimento das potencialidades humanas em prol da acumulação e valorização de capital (Lessa, 2012).

Considerando que, no modo de produção capitalista, a atividade ‘teleologicamente orientada’ tem como finalidade permanente elevar a produtividade, expandir a produção e expropriação de mais-valia e lucro, entendemos que tal finalidade, elevou o conhecimento científico e tecnológico a um patamar nunca visto anteriormente, o que proporcionou um avanço extraordinário das forças produtivas. Contudo, as potencialidades do gênero humano não foram desenvolvidas na mesma proporção, pelo contrário, ao invés de “[...] produzir individualidades tão ricas quanto as forças produtivas poderiam permitir, a potenciação das capacidades no desenvolver-se das forças produtivas é capaz de rebaixar o desenvolvimento das pessoas a um nível aquém do efetivo desenvolvimento humano genérico” (Alcântara, 2014, p. 50).

A valorização do capital se efetiva por meio da expropriação do fruto do trabalho de milhões de pessoas, mas também de suas energias físicas e espirituais de forma a submetê-las “[...] à brutalização, à limitação, à

²Ao analisar as posições teleológicas, Lukács (1986) entende o trabalho como uma ação humana intencional e planejada que estabelece relações sociais que se diferenciam das determinações biológicas. A partir desse entendimento, o autor considera que os seres humanos têm potencialidades que se distanciam das determinações biológicas e se desenvolvem socialmente. No entanto, tal desenvolvimento não ocorre instintivamente; ele precisa ser possibilitado pelas relações estabelecidas historicamente e socialmente. Nesse sentido, a educação, enquanto processo constitutivo da *práxis* social, ocupa um importante papel, pois ela pode contribuir para despertar/aflorar as potencialidades dos sujeitos em seu processo de autoconstrução, contribuindo, ao mesmo tempo, para a constituição da sua individualidade e da generalidade humana.

³O mais valor (sobrevvalor ou mais-valia) diz respeito à produção de “[...] uma mercadoria cujo valor seja maior do que a soma do valor das mercadorias requeridas para sua produção, os meios de produção e a força de trabalho [...]” (Marx, 2013, p. 263), ou seja, no capital, durante a produção de uma dada mercadoria produz-se um valor a mais do que aquele despendido com o gasto na produção. Esse valor excedente é a mais-valia que fica à disposição do capitalista.

⁴A alienação é definida “[...] enquanto a ação de obstáculos sociais à plena explicitação das individualidades e do gênero humano” (Lessa, 2012, p. 72), ou enquanto uma “[...] ação que reproduz a desumanidade socialmente posta (Lessa, 2012, p. 122). Nesse sentido, “[...] os valores podem ser portadores da alienação no processo de constituição da teleologia a ser objetivada” (Lessa, 2012, p. 142).

deformação, à unilateralização do desenvolvimento, à interdição ao acesso às objetivações que se tornaram patrimônio do gênero humano” (Tonet, 2013a, p. 58). Sendo assim, o modo de produzir a vida na organização social do capital obstaculiza, das mais variadas formas, a construção do gênero humano no indivíduo, pois “[...] é o produto que domina o produtor, que estabelece o fim a ser atingido, que lhe impõe as formas concretas do trabalho, as condições gerais e específicas da produção, o tipo de relações entre os homens e a forma de acesso aos bens produzidos” (Tonet, 2013a, p. 88).

Nesse sentido, Lukács (1986) considera duas modalidades de valores: os ‘autênticos’, que, voltados à generalidade humana, proporcionam a autoconstrução humana, e os ‘alienados’, que expressam a singularidade do sistema produtivo, o que nos permite considerar que o processo de formação valores é sempre marcado por contradições que decorrem da vida social, ou seja, ao mesmo tempo em que os valores autênticos ou universais, “[...] que expressam uma forma superior de entificação do gênero humano [...]”, estão presentes nas alternativas, “[...] o indivíduo se vê constante e intensamente em forte tensão entre parametrar a sua vida pelos interesses superiores da humanidade ou pelos interesses particulares típicos da forma burguesa de sociabilidade” (Tonet, 2013a, p. 120).

Embora os processos de trabalho permaneçam sobre a mesma base econômico-social desde o século XVIII até os dias atuais, passaram por reestruturações a fim de conservar ou aumentar as taxas de lucro. Na década de 1990, tem-se um novo contexto de acumulação e de retomada da valorização ampliada do capital. O processo, denominado de ‘acumulação flexível’, “[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...]”, envolvendo mudanças significativas. Observa-se o “[...] surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (Harvey, 2012, p. 140).

Com efeito, a reorganização do processo produtivo passa a exigir maior envolvimento e participação do trabalhador.

A ‘empresa flexível’ só pode existir, então, com base no envolvimento, na expropriação do intelecto do trabalho. Por isso passou a ser comum exigir-se dos/as trabalhadores/as não apenas a execução de variadas tarefas (operação e manutenção dos equipamentos, limpeza e organização do local de trabalho, controle de qualidade etc.), como ainda a responsabilidade de se reunir continuamente com a gerência sugerindo melhorias nos processos de maneira a cortar estoques e elevar a produtividade (Antunes, 2017, p. 7).

A reestruturação produtiva, envolvendo a utilização de inovações tecnológicas e organizacionais, também exige um projeto político compatível. Esse processo é acompanhado por alterações nas políticas econômicas e sociais levadas a efeito pelo Estado, marcadas inicialmente pela visão neoliberal mais ortodoxa articulada nos anos de 1980, especialmente durante o que foi denominado de ‘Consenso de Washington’⁵ e, posteriormente, pela chamada Terceira Via⁶, conforme abordaremos mais adiante neste texto.

O novo contexto econômico e político passa a demandar mudanças na formação dos indivíduos, são formuladas novas políticas educacionais, que implicam na substituição de valores de viés econômico por valores de viés humanitário.

Enfim, tendo abordado a gênese e função social dos valores que nos auxiliam a compreender sua substituição nas políticas educacionais para a Educação Básica, a seguir apontaremos alguns documentos nos quais estão definidos os valores considerados importantes na atualidade. De nossa perspectiva, tais documentos “[...] articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista & Shiroma, 2019, p. 111).

A SUBSTITUIÇÃO DOS VALORES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS E NACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A partir da década de 1990, propaga-se o discurso de que a educação é um meio relevante de promoção do desenvolvimento econômico dos países e da formação de uma nova cultura cívica, na qual se destacariam alguns princípios, tais como: voluntariado, solidariedade, iniciativa, responsabilidade, autonomia, cooperação, tolerância e respeito pela natureza.

⁵ “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos”. As conclusões dessa reunião foi o denominado de ‘Consenso de Washington’ em torno de uma série de princípios que “[...] inspirou uma onda de reformas na América Latina e na África Subsaariana” (Batista Jr., 1994, p. 5).

⁶ Segundo Martins (2007), são empregadas também outras terminologias, tais como: centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora e governança progressista. Neste estudo adotamos Terceira Via.

A propalação desse novo ideário tem sido promovida pelas organizações internacionais⁷, que, criadas no pós Segunda Guerra Mundial com a finalidade de promover a paz e a estabilidade econômica mundial, vêm orientando a formulação de políticas educacionais nos diferentes países. De fato, desde a década de 1980, os organismos internacionais têm lançado “[...] mão de novas estratégias de ação, tanto na condução da política econômica quanto na conformação social dos países” (Melo, 2005, p. 73). Estrategicamente, têm assumido uma função primordial na difusão dos princípios correspondentes ao projeto de revitalização do capital, “[...] visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos” (Dardot & Laval, 2016, p. 191).

Procurando construir um compromisso social amplo para romper com a dependência criada pelo Estado de bem-estar social e para consolidar a lógica do mercado, instaura-se uma ‘nova racionalidade’ política e social pautada no neoliberalismo (Dardot & Laval, 2016), por meio da qual é induzida uma mudança de comportamentos, hábitos e atitudes, criando disposições subjetivas e adaptativas nos indivíduos.

Com a perspectiva de estimular a formação de valores compatíveis com as novas exigências econômicas e políticas, são produzidos e disseminados vários documentos em âmbito internacional e nacional, a seguir destacamos alguns deles.

A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, que ocorre na cidade de Jomtien (Tailândia) em 1990, deu origem à *Declaração mundial de educação para todos*. Esse documento influencia toda a educação mundial, pois seus princípios e orientações são compartilhados nas reformas educacionais dos diferentes países. Os participantes da Conferência afirmam que “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1998, p. 2). Soma-se a essa concepção de educação a noção de formação moral que orienta a construção de ‘valores humanistas’, de respeito à herança cultural, à justiça social e à tolerância com os sistemas sociais. Dessa forma, acredita-se que serão promovidas a paz e a solidariedade.

Em 1995, na 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação, os Ministros da Educação dos Estados-membros elaboram um documento intitulado: *Declaração e plano de ação integrado sobre a educação para a paz, os Direitos humanos e a democracia*, cujo sentido é construir uma sociedade mais justa, sustentável, pacífica e democrática. Portanto, cabe à educação promover “[...] conhecimento, valores, atitudes e aptidões favoráveis ao respeito aos direitos humanos [...]” e “[...] a um comprometimento ativo com a defesa desses direitos e com a construção da cultura de paz e a democracia” (UNESCO, 1995, p. 3), cultivando valores como tolerância, compaixão, cooperação, solidariedade, responsabilidade e respeito à diversidade.

Em 1996, é publicado o documento *Educação: um tesouro a descobrir*, formulado por uma comissão composta de membros de diferentes profissões e nacionalidades e presidida pelo economista político Jacques Delors (1998). No documento, o conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ articula valores contraditórios como competição, solidariedade, cooperação e tolerância. Essa articulação é estratégica e tem por finalidade criar disposições subjetivas para a competitividade econômica, o empreendedorismo, a participação democrática e a coesão social (UNESCO, 2001).

No ano de 2000, a reunião de 147 chefes de Estado e de governo na Cimeira do Milênio, cidade de Nova York, tem como resultado a *Declaração do milênio* das Nações Unidas, na qual está expressa a preocupação de 191 países com a pobreza extrema, a educação, a paz, as comunidades vulneráveis, a injustiça, a desigualdade, o terror, a AIDS/HIV e o fornecimento de água potável. A finalidade é construir um mundo mais pacífico, próspero e justo, fundado em valores considerados essenciais para as relações internacionais no século XXI. Dentre esses valores, os mais reiterados são: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza e responsabilidade comum (Organização das Nações Unidas [ONU], 2000).

Mais recentemente, no ano de 2015, é aprovado o documento *Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*, cujo objetivo é selar o compromisso assumido por representantes dos 193 Estados-membros da ONU. A “[...] erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema”, é reconhecida como “[...] o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 1) nos próximos 15 anos. Em seu plano de ação, constam 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, com base nos quais se procura “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 23).

Na sequência, considerando que o Brasil é um dos signatários dos referidos documentos, procuramos destacar que as políticas educacionais brasileiras têm sido influenciadas pelas recomendações dessas organizações internacionais, conforme revela a análise de alguns documentos produzidos nacionalmente.

⁷ Dentre as organizações que influenciam a formulação de políticas públicas para a educação, podemos mencionar: Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui a *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, os conteúdos curriculares da Educação Básica devem garantir “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil, 1996, p. 25). Assim, a formação do cidadão deve ocorrer mediante os “[...] valores em que se fundamenta a sociedade [...]” (Brasil, 1996, Art. 27) e “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (Brasil, 1996, Art. 32).

Nas *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica* (Brasil, 2013), a educação é definida como o “[...] processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores”. A educação escolar, conforme as exigências sociais, políticas, culturais e laborais, deve “[...] fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social” (Brasil, 2013, p. 16).

Dentre as diretrizes definidas no novo *Plano nacional de educação*, aprovado pela Lei nº 13.005 (2014), consta a “[...] formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”.

Na *Base nacional comum curricular* (BNCC), alinhada à Agenda 2030, estão fixadas dez competências gerais essenciais que deverão ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. No documento, competência é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Uma dessas competências é: “[...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 10).

A educação, nas últimas décadas, assume centralidade nos documentos internacionais e nacionais, sendo considerada um meio efetivo de transmissão de valores, atitudes e comportamentos desejáveis e favoráveis aos objetivos do século XXI, dentre os quais destacamos: a formação cidadã, o desenvolvimento de competências, o respeito pelas diversidades culturais, a solidariedade para com os humildes e a noção de necessidade de uma sociedade civil ativa. Segundo Faustino e Carvalho (2014, p. 40), as mudanças no campo educacional tiveram “[...] como objetivo adequar a educação às novas exigências do capital globalizado, formando recursos humanos que atendessem às mudanças no processo produtivo e à necessidade de construir sociedades democráticas mais sólidas e estáveis”.

Consideramos que é necessário compreender melhor o caráter estratégico da substituição de valores observada nos documentos e, para isso, é preciso refletir sobre as mudanças econômicas e políticas que vêm ocorrendo nas últimas décadas.

A INFLEXÃO DA ORTODOXIA NEOLIBERAL PARA A TERCEIRA VIA E A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

A sociedade capitalista, “[...] marcada por contradições e antagonismos sociais, é fundamentalmente instável e portadora de crises” (Hirsch, 2010, p. 99). Estas são identificadas, sobretudo, com “[...] a anarquia na produção, a queda na taxa de lucro e o subconsumo das massas de trabalhadores” (Netto & Braz, 2011, p. 170-171). Nas últimas décadas, a fim de reverter os efeitos da crise que eclodiu nos anos de 1970, vêm sendo buscados novos mecanismos para dinamizar o processo produtivo e, ao mesmo tempo, criar condições renovadas para a preservação da acumulação e da valorização do capital. Tais mecanismos se referem especialmente ao mercado de trabalho e à atuação do Estado.

No final da década de 1960, as empresas sofrem uma queda acentuada em suas taxas de lucro, a qual, segundo Dardot e Laval (2016, p. 196), pode ser explicada “[...] pela desaceleração dos gastos de produtividade, pela relação das forças sociais e da combatividade dos assalariados [...] pela alta da inflação aplicada pelas duas crises do petróleo, em 1973 e 1979”.

Nas décadas de 1970-1990, a flexibilização da produção, em oposição à rigidez do modelo fordista-taylorista, passa a ser uma alternativa para conduzir o capitalismo a um novo ciclo de crescimento econômico. Esse processo de reestruturação econômica, acompanhado pelo reajustamento social e político, é denominado por Harvey (2000), conforme já mencionado, de ‘acumulação flexível’.

As mudanças econômicas sempre são acompanhadas da redefinição na atuação do Estado. Durante os anos de 1970, o esgotamento da administração keynesiana, a política de forte intervenção econômica do Estado, o declínio do Estado de bem-estar e a incapacidade política de manter o consenso e a coesão social sinalizam para a necessidade de um novo projeto político e econômico que correspondesse ao novo modelo de acumulação produtiva – o neoliberalismo.

O pensamento de intelectuais como Friedrich Hayek (1899-1992), Milton Friedman (1912-2006), Ludwig Von Mises (1881-1973) e Karl Popper (1902-1994) constitui as bases para a teoria neoliberal mais ortodoxa. O neoliberalismo, como “[...] uma nova ortodoxia econômica de regulação da política pública no nível do Estado” (Harvey, 2011, p. 31), em oposição às formas de intervenção e regulação do Estado, fundamenta-se em uma perspectiva econômica, cujos valores, como o direito à propriedade privada, as liberdades individuais, a liberdade de mercado, de comércio e de empreendimentos, oportunizaria a concorrência, considerada como a melhor maneira de organização social.

É o que afirma Hayek (2010, p. 58): a “[...] doutrina neoliberal é a favor do emprego mais efetivo das forças da concorrência como meio de coordenar os esforços humanos [...] Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais”. Segundo o autor, a concorrência é “[...] o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade [...]”, ou seja, é por meio dela que os indivíduos podem expressar suas individualidades sem ser coagidos por uma estrutura estatal. Uma das principais justificativas da defesa da concorrência é o entendimento de que “[...] ela oferece aos indivíduos a oportunidade de decidir se as perspectivas de determinada ocupação são suficientes para compensar as desvantagens e riscos que os acompanham”.

A ortodoxia liberal pressupõe também que o bem-estar pode ser conquistado quando há coincidência entre objetivos individuais e fins sociais.

[...] Os chamados ‘fins sociais’ são, pois, simplesmente, objetivos idênticos de muitos indivíduos – ou objetivos para cuja realização os indivíduos estão dispostos a contribuir em troca da ajuda que recebem no tocante à satisfação dos seus próprios desejos. A ação comum limita-se, assim, aos campos em que as pessoas concordam acerca de objetivos comuns [...] (Hayek, 2010, p. 78).

Segundo Martins (2007, p. 43), o “[...] ‘individualismo como valor moral radical’ seria uma importante referência para se pensar a organização da sociedade”.

O neoliberalismo ortodoxo, manifestado a partir dos anos de 1980, torna-se mais expressivo nas formulações do ‘Consenso de Washington’. Nessa ocasião, é definido um conjunto de diretrizes, metas e procedimentos a ser seguido pelos países no ‘ajuste estrutural’ de suas economias e isso torna-se uma pré-condição para a obtenção de empréstimos e auxílios oferecidos pelas agências financeiras internacionais, notadamente o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Ao Estado cabe o papel ativo na desregulamentação dos mercados, na flexibilização comercial, na liberalização financeira, nas privatizações de empresas estatais, na defesa da propriedade e das liberdades individuais, dentre outras medidas destinadas a oferecer condições de livre empreendimento e livre concorrência entre os indivíduos. Entretanto, essa atuação revela-se insuficiente para a retomada do crescimento econômico dos países. O aumento da inflação e do déficit público, associado ao agravamento de problemas sociais (desemprego, subemprego, pobreza e desigualdade), coloca sob discussão e crítica o papel do Estado na economia e na sociedade.

A partir dos anos de 1990, buscando o fortalecimento do Estado, os ideólogos da Terceira Via defendem a reinvenção ou a reforma do Estado e tentam diferenciá-la tanto da teoria de esquerda, representada pela socialdemocracia clássica, quanto da teoria de direita, representada pelo neoliberalismo, considerando-as inadequadas e insuficientes para enfrentar os problemas do mundo contemporâneo. O pressuposto básico desse modelo híbrido de Estado, voltado para o bom funcionamento da economia e do sistema democrático, é a complementaridade entre Estado e mercado.

Segundo o sociólogo britânico Antony Giddens, seu principal idealizador, a Terceira Via constitui um programa de modernização política que tem como uma de suas importantes finalidades reformar as instituições sociais para serem proativas na resolução dos problemas sociais. Em seus termos, “O objetivo geral da política da terceira via deveria ser ajudar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções de nosso tempo: ‘globalização, transformações na vida pessoal’ e nosso ‘relacionamento com a natureza’” (Giddens, 2005, p. 74, grifo do autor).

É importante destacar que, no programa político da Terceira Via, “[...] há aceitação destes importantes dogmas neoliberais, mas buscando relativizar valores como ‘Estado mínimo’, ‘desregulamentação irrestrita’ e ‘individualismo econômico’, afeitos ao neoliberalismo ortodoxo” (Groppo & Martins, 2008, p. 223). A Terceira Via e a doutrina neoliberal compartilham princípios comuns, defendendo “[...] a recusa dos ‘direitos sociais’ e o princípio da universalidade como categorias válidas, bem como a mercantilização e a submissão dos bens sociais à lógica do mercado” (Lima & Martins, 2005, p. 58). Para Lima e Martins (2005, p. 58), o argumento central é o de que “[...] se deve eliminar toda e qualquer política estatal que imobilize os indivíduos, gere obstáculos à expansão do mercado e crie dificuldades para o pacto entre capital e trabalho”.

Portanto, os princípios e os fundamentos do liberalismo não são alterados em sua essência, a mudança aparece apenas nas estratégias utilizadas para a manutenção das relações sociais capitalistas e para a

consolidação da hegemonia de novas frações da classe empresarial na sociedade contemporânea, especialmente o setor financeiro e as grandes corporações produtivas.

Defendendo a compatibilização entre economia de mercado e justiça social, os formuladores do modelo alternativo de Estado buscam implementar políticas que tomam como referência a parceria entre governo e sociedade civil. Isso envolve “[...] uma nova sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados mas tendo em mente o interesse público” (Giddens, 2001, p. 109). Ao conferir maior centralidade à sociedade civil, Giddens (2005, p. 36-37) argumenta: “A política da terceira via também procura se basear na lição essencial de 1989 e dos anos seguintes – o fato de que uma forte sociedade civil é necessária tanto para um governo democrático eficaz quanto para um sistema de mercado que funcione adequadamente”. Dessa perspectiva, nas respostas para as mudanças ocorridas na sociedade, devem estar contempladas “[...] a globalização, a ascensão da nova economia baseada no conhecimento, as mudanças na vida cotidiana e a emergência de um cidadão ativo e reflexivo” (Giddens, 2001, p. 70).

No projeto da Terceira Via, a reforma do Estado é considerada necessária para assegurar a governabilidade e a governança, elevar a eficiência administrativa e regular os processos de desenvolvimento econômico e social. O programa político do ‘novo Estado democrático’ é pautado na administração descentralizada e na transferência de poder, nos mecanismos de democracia local direta, na perspectiva cosmopolita, na capacidade de administrar riscos, na regulação das mudanças tecnológicas e científicas e nas parcerias estabelecidas com a sociedade civil.

Nesse redimensionamento da presença estatal na economia e nas questões sociais, está contida a ideia de que o Estado “[...] passa a ser reconhecido como importante gestor das políticas sociais [...]” e também como “[...] garantia do bom funcionamento do próprio mercado [...]”. Já, a sociedade civil, composta por ‘atores’ individuais e associações voluntárias, a exemplo das Organizações Não-Governamentais (ONGs), deve atuar em “[...] parceria com o Estado na execução de políticas sociais, em especial na área da assistência social e da educação” (Groppo & Martins, 2008, p. 217). Para Giddens (2005, p. 79), “[...] o governo pode agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade [...]”, o que ele denomina de ‘economia mista’. Ao mesmo tempo em que essa ‘colaboração’ pode oferecer soluções para problemas sociais (fome, miséria, desemprego, ecologia, educação etc.), o Estado tende a se isentar do atendimento direto dessas demandas.

Com tal proposta, para disseminar seus princípios e procedimentos, a Terceira Via passa a receber o apoio de agências internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as quais influenciam a reforma do Estado de diferentes países, inclusive o Brasil. Tais agências são fundamentais na difusão da nova agenda, que, comprometida com a compatibilização entre a economia de mercado e a justiça social, defendem valores de viés humanitário, equidade, solidariedade, tolerância, participação social voluntária e ativa, responsabilidade social e respeito pela natureza. Considera-se necessário formar indivíduos sensíveis aos problemas sociais de seus grupos comunitários e colaboradores voluntários no atendimento às demandas sociais, enquanto o Estado se restringe a regular e a coordenar essa tarefa.

Na perspectiva da Terceira Via, “[...] ‘não há direitos sem responsabilidades’ [...]” e “[...] não há autoridade sem democracia [...]”, o que pressupõe “[...] uma redefinição de direitos e obrigações [...]” e “[...] o envolvimento da comunidade social mais ampla” (Giddens, 2005, p. 75, grifo do autor) na solução de seus próprios problemas. Nesse sentido, ela retoma e amplia um princípio político fundamental do neoliberalismo – o “[...] individualismo como valor moral mais radical” (Martins, 2007). Conforme Carvalho e Garcia (2016, p. 72, grifo do autor):

[...] esse novo individualismo, ao invés de um ‘comportamento egoísta do mercado, voltado para a maximização dos lucros’ (Giddens, 2001c, p. 318), deve levar em conta o comprometimento social, a necessidade de uma atuação responsável em relação aos outros independentemente do Estado. Tal atuação se materializa na forma de organizações não lucrativas da sociedade civil, no voluntariado ou em organizações empresariais que tenham programas de responsabilidade social [...]

Assim, em lugar dos valores econômicos propalados pelo neoliberalismo ortodoxo, a Terceira Via propõe valores de viés humanitário. O propósito é despertar na sociedade civil, considerada um espaço de ajuda mútua, a sensibilização para as questões sociais, levando-a a tomar iniciativas para esse enfrentamento e a assumir a formação de novos sujeitos políticos coletivos, ou seja, cidadãos ativos, voluntários, parceiros e colaboradores do Estado. Segundo Groppo e Martins (2008, p. 226):

A Terceira via é uma expressão do necessário (re)ajuste das formas de vida, trabalho, instituições e organizações do capitalismo, mas que deseja manter os princípios fundamentais deste sistema, sem romper nem mesmo com suas mais marcantes características em tempos de globalização e mercantilização acelerada. Expressa também a verdade óbvia de que o livre mercado por si só não resolveu os problemas sociais do capitalismo, nem os combateu (e, pior, apenas agravou-os). Para tanto, a Terceira Via apregoa, entre outros pontos, que é necessário mobilizar forças sociais para combater estes problemas.

No Brasil, o projeto neoliberal da Terceira Via tem seu início no governo de Itamar Franco (1992-1994), mas é no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) que ele toma um impulso maior. Tem continuidade nos governos posteriores, ou seja, de Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016)⁸.

No governo de FHC, o economista e cientista político Luiz Carlos Bresser Pereira⁹, então à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), é um dos principais mentores da implementação dessa política, por meio da reforma do aparelho do Estado brasileiro. A reforma é consubstanciada no *Plano diretor da reforma do aparelho do estado* de 1995, cujo objetivo é retomar a capacidade de governança do Estado “[...] fundamentada na introdução de metodologias de modernização da gestão pública, na revisão do sistema jurídico/legal e das formas de propriedade do Estado” (Brasil, 1997, p. 12).

Fazem parte da reforma algumas mudanças na atuação do Estado: este passa a atuar nas atividades coordenativas e de planejamento, responsabilizando a sociedade civil pela execução de parte das políticas sociais (Carvalho, 2020). Por meio dessa separação, o Estado torna-se mínimo nas questões sociais, como saúde, educação, moradia, transporte, previdência, e máximo no auxílio ao capital para “[...] ‘liberar a acumulação [capitalista] de todas as cadeias impostas pela democracia’” (Netto, 2012, p. 422, grifo do autor).

[...] ‘o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços’, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais, como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano. Como promotor desses serviços, o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o ‘controle social direto e a participação da sociedade’ (Brasil, 1998, p. 9, grifo nosso).

No processo da reforma do aparelho do Estado, estimula-se a parceria entre o público e o privado, de forma que o atendimento à questão social, “[...] para enfrentar o quadro da pauperização contemporânea” (Netto, 2012, p. 428), passa a ser de responsabilidade do terceiro setor. De acordo com Bresser Pereira (1995), em apresentação realizada em seu *website*:

[...] Entre as tarefas exclusivas de Estado devem-se distinguir as tarefas centralizadas de formulação e controle das políticas públicas e da lei, a serem executadas por secretarias ou departamentos do Estado, das tarefas de execução, que devem ser descentralizadas para agências executivas e agências reguladoras autônomas. Todos os demais serviços que a sociedade decide prover com os recursos dos impostos não devem ser realizados no âmbito da organização do Estado, por servidores públicos, mas devem ser contratados com terceiros[...] Os serviços sociais e científicos [...] devem ser contratados com organizações públicas não-estatais de serviço, as ‘organizações sociais’, enquanto que os demais podem ser contratados com empresas privadas. As três formas gerenciais de controle – controle social, controle de resultados e competição administrada – devem ser aplicadas tanto às agências, quanto às organizações sociais [...]

Sob essa orientação busca-se, por meio da reforma do aparelho do Estado brasileiro, adotar formatos organizacionais mais flexíveis e leves, a fim de liberar o Estado da tarefa de execução das políticas. A solução encontrada é a implementação de ‘Organizações Sociais’ (OSs)¹⁰ e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OCIPs) envolta pelo discurso de que com a retração do Estado a qualidade do serviço público ofertado melhoraria (Brasil, 1997).

Contudo, cabe destacar que “[...] não estamos lidando com uma simples retirada de cena do Estado, mas com o reengajamento político do Estado sobre novas bases, novos métodos e novos objetivos” (Dardot & Laval, 2016, p. 190). Para Carvalho e Garcia, (2016, p. 67, grifo do autor): “As mudanças na política e na economia buscam combinar princípios antagônicos, como liberalismo de mercado com justiça social, de forma a dar uma ‘face mais humana’ às relações sociais pautada na dominação, na expropriação e na exploração”.

As mudanças produtivas, sob condições de acumulação mais flexíveis, e políticas, sob a orientação neoliberal, influenciam a reorientação das políticas para a educação básica, a fim de formar nos indivíduos

⁸ Os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), adotaram posições mais conservadoras, que parecem expressar uma inflexão para um neoliberalismo mais ortodoxo, conforme uma nova tendência mundial.

⁹ Bresser Pereira atua na gestão de FHC, comandando a parte do extinto Ministério da Reforma do Aparelho do Estado (MARE) no período de 1995 a 2003, implementa a reforma do Estado brasileiro e produz várias análises sobre a temática. Em seus estudos, é possível observar a aproximação com os ideários formulados por Giddens e toda política neoliberal de terceira via. Em suas palavras: “Como membro do partido socialdemocrata, estou comprometido com as propostas da Nova Esquerda” (Bresser-Pereira, 2007, p. 536).

¹⁰ A Lei nº 9.637 (1998), esclarece que as OSs são “[...] entidades de interesse social e utilidade pública, para todos os efeitos legais”. As OSs expressam uma parceria entre a sociedade civil e o Estado. Caracterizam-se por uma organização pública não-estatal constituída por associações civis sem fins lucrativos que realiza atividades de atendimento público por meio do apoio financeiro e da oferta de equipamentos do Estado. As atividades dessas organizações devem se aproximar daquelas realizadas pelo setor privado para haver vantagens como: “[...] a contratação de pessoal nas condições de mercado; a adoção de normas próprias para compras e contratos; e ampla flexibilidade na execução do seu orçamento” (Brasil, 1998, p. 14).

comportamentos, valores, hábitos e atitudes compatíveis às novas exigências sociais. Por isso, os encaminhamentos educacionais a partir da década de 1990, pautados na perspectiva do programa político da Terceira Via, atribuem maior relevância ao ‘capital humano’ e ao ‘capital social’ e redirecionam seus objetivos para a formação de valores que, em última instância, impulsionam nos sujeitos a adaptação contínua às variações da demanda do mercado de trabalho e a uma maior responsabilidade na resolução de problemas individuais e de sua comunidade, na construção de novos pactos políticos e de uma nova cultura cívica, “[...] visando consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e ação voluntária dos indivíduos” (Lima & Martins, 2005, p. 56).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da substituição dos valores educacionais seguiu o pressuposto de que a gênese e a função social dos valores derivam da produção do ser social, ou seja, do trabalho e das relações sociais (Lukács, 1986). Dessa perspectiva, procuramos destacar que a base econômico-social determina, em última instância, os valores predominantes em um determinado momento histórico.

Em correspondência com as novas exigências impostas pelo capital, a partir da década de 1990, alguns valores ganham maior relevância na formação do sujeito. Ao observar que as políticas educacionais propalam valores humanitários como: solidariedade, tolerância, cooperação, respeito, competência, criatividade, resiliência, participação social, responsabilidade, inclusão, equidade, dentre outros, aparentemente somos levados a pensar que sua finalidade é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

No entanto, analisando a questão em sua essência, observamos que o fim último dos novos encaminhamentos políticos tem se restringido a uma formação identificada com as novas formas de sociabilidade, em detrimento da autoconstrução do sujeito pertencente ao gênero humano e, portanto, do seu ser social. Assim, considerando que toda ação dirigida a uma objetivação pode orientar-se para impulsionar o ‘devir-humano’ em direção a formas cada vez mais elevadas de sociabilidade ou para o inibi-lo/refreá-lo, entendemos que, na sociedade atual, os valores decisivos revelam-se muito aquém do almejado para promover o desenvolvimento das capacidades humanas (intelectuais, artísticas e criadoras).

Isso significa dizer que, considerando que os valores, que se afirmam ou se negam como possibilidade de escolha, expressam motivações e interesses sociais e tornam-se ‘partes integrantes reais’ do ser social em seu processo de reprodução, a finalidade das posições teleológicas nas condições de acumulação e de reprodução do capital, em última instância, se consubstancia em ampliar a expropriação de mais-valia e o lucro e não no atendimento às necessidades do gênero humano e nem mesmo no desenvolvimento das potencialidades humanas.

Assim, a substituição de valores de viés econômico por um viés humanitário, ao ser compreendida como expressão das necessidades sociais concretas, tem em vista o atendimento das novas demandas do processo produtivo e a amenização de suas consequências, tais como desemprego, intensificação da exploração da força de trabalho, precarização das condições de trabalho (informalidade e flexibilidade dos contratos) e diminuição da rede de proteção social, e se constitui uma estratégia cujo meio de atuação é o da ‘teleologia secundária’, ou seja, a ação de um sobre a consciência de outro, de forma que as relações sociais de trabalho permanecem inalteradas.

Cabe dizer, ainda, que subjacente à essa substituição de valores, há uma realidade desigual e contraditória que, por um lado, gera uma concentração inédita de riqueza e, por outro, expulsa do mercado de trabalho milhões de pessoas no mundo ampliando exponencialmente os níveis de desemprego e o subemprego, e também de pobreza e extrema pobreza. Segundo dados divulgados em 2019 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), 300 milhões de trabalhadores viviam em extrema pobreza (US\$1,90/dia), 190 milhões de pessoas estavam desempregadas, das quais 64,8 milhões eram jovens, e cerca de 2 bilhões de pessoas atuavam na economia informal (Organização Internacional do Trabalho [OIT], 2019). Ao mesmo tempo,

[...]os bilionários do mundo, que somavam apenas 2.153 indivíduos, detinham mais riqueza do que 4,6 bilhões de pessoas [...] Esses extremos de riqueza coexistem com uma enorme pobreza. Novas estimativas do Banco Mundial revelam que quase metade da população no mundo sobrevive com menos de US\$ 5,50 por dia (Oxfam, 2020, p. 2).

No que se refere ao atual modelo de acumulação produtiva sob bases flexíveis, há que ser destacado que além de conduzir a altas taxas de desemprego e subemprego, também faz com que os trabalhadores enfrentem jornadas de trabalho excessivamente longas, problemas mentais decorrentes do estresse no trabalho, contratos precários de trabalho, defasagem salarial, que não acompanha o ritmo da produtividade, e mortes causadas por acidentes de trabalho (OIT, 2019). Porém, esses são apenas alguns dos efeitos: essa lógica avilta não apenas o acesso aos meios de subsistência e o atendimento de suas necessidades mais imediatas e vitais, mas também obstaculiza o acesso ao conhecimento produzido social e historicamente e a impulsão das capacidades e personalidade humana para além da particularidade do ‘eu singular’, ou seja, para tornar-se consciente de ser membro do gênero humano e, como tal, fazer suas escolhas e agir.

Nessas condições econômicas e sociais, as políticas educacionais sugerem o desenvolvimento de comportamentos que resistam às adversidades e mantenham a ordem social. Dessa perspectiva, a ‘teleologia secundária’, eleva-se sobre a realidade concreta dando coerência e sustentabilidade à reprodução das relações capitalistas. Nesse sentido, mesmo que a formação de valores humanitários por meio da educação não tenha a finalidade da autoconstrução do gênero humano ou elevação da consciência do sujeito para além da singularidade, precisa ser declarada como tal, pois almeja-se indiretamente gerir a conduta dos indivíduos para promover harmonia social, recriar solidariedades e despertar sentimentos que os façam tomar decisões e agir de forma proativa diante dos desafios sociais.

Considerando que a educação é influenciada social e historicamente, ao mesmo tempo em que influencia as ações humanas, na sociedade atual ela se assenta em valores e processos valorativos que, entre as alternativas concretas, voltam-se para um processo de objetivação do ‘dever-humano’ que se limita amoldar os comportamentos para o apassivamento social diante das desigualdades econômicas e à conformação das subjetividades às novas formas de trabalho e sociabilidade, potencializando a cisão entre a vida individual e a existência genérica da humanidade.

Embora os documentos apontem para a substituição de valores econômicos por valores humanitários, importa-nos ponderar que a questão da formação dos valores não tem um fim em si ou se relaciona pura e simplesmente a formação de atitudes e comportamentos. Ou seja, não basta alterar conceitos e significados para que os problemas sociais sejam resolvidos: como o trabalho é compreendido como o fundamento ontológico dos valores, eles emanam das relações concretas da produção econômica, sendo assim, para alterar sua essência é preciso conjugá-la com transformações na “[...] essência exploradora da relação capital/trabalho” (Netto, 2012, p. 424). Sublinhamos que subjetividade (consciência/apreensão do real) e objetividade (real) são indissociáveis e que “[...] se articulam para converter, de modo teleologicamente orientado, a causalidade [dada] em causalidade posta” (Lessa, 2012, p. 83), tornando a consciência uma mediação fundamental nesse processo.

Contudo, para que a educação, como campo das ‘teologias secundárias’ (ação sobre as consciências), atenda às necessidades humanas de forma ‘autêntica’, consideramos que a base econômica sobre a qual a vida se reproduz deve proporcionar a autoconstrução do gênero humano e, portanto, no ‘pôr teleológico’, devem ser escolhidas aquelas alternativas que impulsionem o desenvolvimento das potencialidades humanas e a elevação do seu ser (Luiz, 2017). Nesse sentido, dentro dos limites e das contradições da sociedade atual, cabe à educação buscar como alternativa uma ação ‘teleologicamente orientada’ para “[...] a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos [criações técnicas, científicas e artísticas], habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano” (Tonet, 2007 p. 80) ou para projetar-se para além de si mesmo e de suas vivências cotidiana se ampliar sua compreensão sobre a totalidade social. Isso significa que os valores que orientarão as escolhas a ser objetivadas devem ser portadores da ‘tendência à autenticidade’, isto é, devem, dentre as alternativas postas pela realidade, conectar-se àquelas vinculadas ao acesso a objetivações – materiais e espirituais – que foram produzidas pelo conjunto da sociedade ao longo do seu desenvolvimento histórico e se tornaram patrimônio do gênero humano, de forma a elevar a capacidade dos sujeitos ao patamar já alcançado pela generalidade humana. Mais ainda: a educação deve almejar como finalidade “[...] produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1995, p. 17).

REFERÊNCIAS

- Alcântara, N. (2014). *Lukács: ontologia e alienação*. São Paulo, SP: Instituto Lukács.
- Antunes, R. (2017). Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In *Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED* (p. 1-15). São Luís, MA. Recuperado de: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textorcardoantunes.pdf
- Batista Jr., P. N. (1994). *O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. Recuperado de: http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf
- Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. (1998). *Organizações sociais*. Brasília, DF. Recuperado de: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/OS/caderno2.pdf>

- Brasil. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. (1997). *A reforma do aparelho do estado e as mudanças constitucionais: síntese & respostas as dúvidas mais comuns*. Brasília, DF. Recuperado de: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno06.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Recuperado de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110_518_versao_final_site.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. (2013). *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília, DF.
- Bresser-Pereira, L. C. (2007). A nova esquerda: uma visão a partir do sul. In A. Giddens. *O debate global sobre a terceira via* (Roger Maioli dos Santos, trad., p. 497-538). São Paulo: Editora Unesp.
- Bresser-Pereira, L. C. (1995). *Reforma gerencial do Estado*. São Paulo. Recuperado de: <http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>
- Carvalho, E. J. G. (2020). *Democratização e privatização: uma relação possível na gestão da Educação Básica pública?* Maringá, PR: Eduem.
- Carvalho, E. J. G., & Garcia, J. D. A. (2016). “Educação para a cidadania ativa” como estratégia contemporânea do programa neoliberal da terceira via. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 19(3), 61-78. Recuperado de: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36621/pdf>
- Costa, G. M. (2012). *Indivíduo e sociedade: sobre a teoria de personalidade em Georg Lukács* (2a ed.). São Paulo, SP: Instituto Lukács.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo, SP: Editora Boitempo.
- Delors, J. (Org.). (1998). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. São Paulo, SP: Cortez.
- Evangelista, O., & Shiroma, E. O. (2019). Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In G. Cêa, S. M. Rummert, & L. Gonçalves (Orgs.), *Trabalho e educação: interlocuções marxistas* (p. 83-120). Rio Grande: Ed. da FURG.
- Faustino, R. C., & Carvalho, E. J. G. (2014). Política educacional nos anos de 1990 e minorias étnicas: o projeto da diversidade. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 17(1), 37-52.
- Giddens, A. (2001). *A terceira via e seus críticos* (Ryta Vinagre, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Giddens, A. (2005). *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia* (5a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Grosso, L. A., & Martins, M. F. (2008). Terceira via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. *RBPAE*, 24(2), 215-233.
- Harvey, D. (2000). *Condição pós-moderna* (9a ed.). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Harvey, D. (2012). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural* (Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves, trad., 22a ed.). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Harvey, D. (2011). *O enigma do capital: e as crises do capitalismo* (João Alexandre Peschanski, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Hayek, F. A. V. (2010). *O caminho da servidão*. São Paulo, SP: Instituto Ludwig von Mises Brasil.
- Hirsch, J. (2010). *Teoria materialista do Estado: processos de transformação do sistema capitalista*. Rio de Janeiro, RJ: Revan.

- Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. (1998). Brasília, DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/documents>
- Lessa, S. (2015). *Lukács: ética e política: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política* (2a ed.). São Paulo, SP: Instituto Lukács.
- Lessa, S. (2012). *Mundo dos homens: trabalho e ser social* (3a ed.). São Paulo, SP: Instituto Lukács.
- Lima, K. R. S., & Martins, A. S. (2005). Pressupostos, princípios e estratégias. In L. M. W. Neves (Org.), *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso* (p. 43-67). São Paulo, SP: Xamã.
- Lima, M. F., & Jimenez, S. V. (2011). O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em Revista*, 27(2), 73-94.
- Luiz, J. M. M. (2017). *Políticas públicas para a Educação Básica nos anos de 1990: redefinição de valores para a formação humana* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Recuperado de: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20-%20Jessica%20Martins.pdf>
- Lukács, G. (1986). O trabalho. In G. Lukács. *Para uma ontologia do ser social* (Ivo Tonet, trad., cap. 1, Tomo II). Alagoas, SE: Universidade Federal de Alagoas.
- Martins, A. S. (2007). *Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Marx, K. (1996). *O Capital: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção do capital* (Regis Barbosa e Flávio Kothe, trad., Tomo 1). São Paulo, SP: Nova Cultura.
- Marx, K. (2013). *O Capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital* (Rubens Enderle, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Melo, A. A. S. (2005). Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In L. M. W. Neves (Org.), *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso* (p. 69-82). São Paulo, SP: Xamã.
- Netto, J. P. (2012). Crise do capital e consequências societárias. *Serviço Social & Sociedade*, (111), 413-429.
- Netto, J. P., & Braz, M. (2011). *Economia política: uma introdução crítica* (7a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2000). *Declaração do milênio: cimeira do milênio Nova Iorque, 6-8 de setembro de 2000*. Recuperado de: <https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2015). *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Recuperado de: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>
- Organização Internacional do Trabalho [OIT]. (2019). *Trabalhar para um futuro mais brilhante: comissão global sobre o futuro do trabalho*. Genebra, CH.
- Oxfam. (2020). *Tempo de cuidar: o trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade*. Recuperado de: https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/1579272776200120_Tempo_de_Cuidar_PT-BR_sumario_executivo.pdf
- Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. (2010). Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
- Saviani, D. (1995). *Pedagogia histórico-crítica* (5a ed.) Campinas, SP: Autores Associados.

- Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Revista Perspectiva*, 23(02), 427-446. Recuperado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>
- Tonet, I. (2007). *Educação contra o capital*. Maceió, AL: Edufal.
- Tonet, I. (2013a). *Educação, cidadania e emancipação humana* (2a ed.). Maceió, AL: Edufal.
- Tonet, I. (2013b). *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo, SP: Instituto Lukács.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (1995). *Declaração e plano de ação integrado sobre a educação para a paz, os direitos humanos e a democracia*. Brasília, DF.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (1998). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990*. Jomtien, TH.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar* (2a ed.). Dakar, SN.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Jessica Martins Marques Luiz: Professora da Rede Municipal de Ensino de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. jessicammluiz@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4163-8663>

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho: Professora aposentada da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil. elmajulia@hotmail.com <http://orcid.org/0000-0002-6671-9195>

DECLARAÇÃO

Os autores deste artigo declaram a autorização da publicação na revista *Teoria e Prática da Educação*, levando em consideração que o artigo é inédito e não foi submetido à avaliação em outro periódico.