

FINANCEIRIZAÇÃO DO MUNDO E EDUCAÇÃO

WORLD FINANCIALIZATION AND EDUCATION

LA FINANCIACIÓN EN EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN

Muniz Sodré
(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

IC – Revista Científica de
Información y Comunicación
2012, 9, pp. 49 - 60

Resumen

<http://dx.doi.org/IC.2012.i01.03>

La “financierización” es hoy un nuevo modo de ser de la riqueza en el mundo, que demanda la adecuación de la conciencia, principalmente de la joven conciencia, a esta nueva realidad. En consecuencia, operadores simbólicos de nivel transnacional (OCDE, Banco Mundial, Comisión Europea) se empeñan en poner tal adecuación al servicio de la ideología que busca compatibilizar la formación de la mano de obra y de la ciudadanía con los requisitos neoliberales del imperio de las finanzas. Éste es el destino proyectado para la escolarización en lo que se viene denominando mercado mundial de la educación.

Abstract

Financialization is nowadays a new way of being as regards global wealth, making it necessary to adapt public awareness, especially that of the young, to this new reality. As a result, symbolic operators on a transnational level (OECD, World Bank, European Commission) persist in allowing this adaptation to serve the ideology that seeks to make the training of the labour force and citizenry compatible with the neoliberal requirements of the empire of finance. This is the planned destiny of formal schooling in what has become to be known as the world market of education.

Palabras clave

Financierización, educación, mercado, neoliberalismo

Keywords

Financialization, education, market, neoliberalism

Consideramos uma realidade estabelecida o fato de que capitalismo financeiro e comunicação constituem hoje, no mundo globalizado, um par indissolúvel. Mas nós nos dispomos aqui a mostrar que esse par tenta, há muitos anos, aproximar-se da educação, com vistas a adequar a formação

da consciência contemporânea e futura dos jovens a um novo modo de ser da riqueza social e à emergência de mutações no mercado de trabalho.

Para começar, formulamos a hipótese de que o capitalismo contemporâneo é ao mesmo tempo financeiro e midiático: financeirização e mídia são as duas faces de uma moeda chamada sociedade avançada, essa mesma a que se vem apondo o prefixo “pós” (pós-industrialismo, pós-modernidade etc.). Se antes a comunicação e a informação, sob a égide da sociedade produtivista, podiam ser analisadas como “despesa extra” do capital, hoje elas têm lugar de destaque no processo de unidade do conjunto, como biombo da financeirização, isto é, de um novo modo de ser da riqueza.

No âmbito geral do neoliberalismo econômico (teorizado por Hayek), esse modo de ser é moldado por uma ideologia privatista, que elege como maiores valores sociais a eficácia produtiva e o sucesso pessoal. No plano da consciência individual, é uma ideologia de flexibilização, de abolição de qualquer suposta “rigidez” psíquica. Essa ideologia é posta em primeiro plano no imaginário tecnológico e público da riqueza social, ao lado de sua realidade como mudança de natureza do sistema monetário-financeiro e *modus operandi* da corporação industrial.

Não é uma ideologia tão nova como se pode pensar, pois desde fins do século XIX acompanha a passagem da imagem capitalista de riqueza como posse de terras e de equipamentos à *simbolização* da moeda fiduciária e dos ativos financeiros. Mas são grandes as diferenças entre agora e o passado, como assinala Braga (1979, p. 196): “Embora os fenômenos em curso assemelhem-se às expansões financeiras que já ocorreram na história do capitalismo, apegar-se à abordagem de que se trata de uma mera repetição do “velho” capital financeiro é algo teoricamente incorreto, já que o passado não determina em *termos absolutos* nem o presente, nem o futuro”.

Esta advertência chama a atenção para o fato de que, embora a lógica financeira (do capital bancário às operações de gastos públicos) tenha sido sempre intrínseca à configuração do sistema capitalista, há diferenças marcantes na forma como se apresenta contemporaneamente o capital financeiro. Entretanto, essa característica intrínseca do sistema dá margem às interpretações sobre a presença do capital em forma de dinheiro nos primórdios do capitalismo, de onde se deduz a presença primitiva de uma ideologia (desenvolvida posteriormente) de valorização da circulação da riqueza mobiliária.

É certo que o padrão sistêmico da financeirização recrudescer na segunda metade do século XX (depois dos anos 60, quando se torna muito claro que o principal “negócio” dos Estados Unidos são as finanças), mas as suas origens são ideologicamente visíveis em fins do século XIX, vinculadas

às abordagens sociológicas sobre as transformações comunitárias e as novas composições dos públicos urbanos. Daí decorrem as preocupações práticas e teóricas com a questão comunicacional, uma vez que a circulação de informações é imprescindível no espaço urbano regido por mercado e por democracia representativa.

Esse tipo de panorama – freqüente na mídia por se prestar ao tratamento acusatório ou sensacionalista – traz à luz, além da situação preocupante dos sistemas educacionais, a realidade de uma monitoração internacional do setor. Pela Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, fica-se sabendo da existência de uma Campanha Global pela Educação (uma coligação internacional de organizações não-governamentais reunidas pela defesa do direito à educação), responsável pelo alerta (2010) de que a crise financeira mundial paralisou os esforços que vinham sendo feitos na área de educação infantil nos países pobres. Depois de analisar os 60 países mais pobres do mundo, essa entidade estima em 69 milhões o número de crianças fora da escola. Segundo esse relatório, apresentado a uma reunião da ONU sobre as chamadas Metas de Desenvolvimento do Milênio, se todas essas crianças pudessem ser alfabetizadas, cerca de 171 milhões de pessoas poderiam ser retiradas da penúria.¹

Toda essa monitoração – que é uma conseqüência da entrada em cena, décadas atrás, de organismos como o Banco Mundial e a OCDE no universo educacional – coincide com o revigoramento da velha concepção “utilitarista” da democracia no bojo da crise econômica dos anos 70 (quando se cogita da reestruturação do setor produtivo dos países do Centro capitalista, privilegiando a reforma do Estado e a rápida incorporação de novas tecnologias), agora sob a denominação de “neoliberalismo”. Esta é uma designação, nem sempre aceita nas hostes acadêmicas, para a versão assumida pelo liberalismo econômico após crise de 70, que teve como apóstolos dois detentores do Prêmio Nobel de Economia: Friedrich Hayek, oriundo da escola austríaca de economia, e o norte-americano Milton Friedman, um dos principais nomes da escola monetarista.

Famoso por sua influência na recuperação de economias estagnadas, a exemplo da Inglaterra na era Margaret Thatcher, Friedman foi importante colaborador de governos republicanos nos EUA (Nixon e Reagan), além de conselheiro do ditador chileno Augusto Pinochet desde 1975. Apesar de ser arrolado como um dos maiores economistas do século passado, ele é tido como inferior a Hayek no que se refere à fundamentação teórica do neoliberalismo.

¹ O relatório se esquece de explicar como se incrementa a produtividade, necessária para que se passe da penúria à abundância por meio da educação. Isso dá margem à suspeita de que a “penúria” possa ser tão ficcional quanto o seu suposto remédio.

A este último se deve a maior parte das proposições – acolhidas por diferentes governos na década de 80 – no sentido do encolhimento do Estado no campo das políticas públicas para o bem-estar social (concepção do “Estado Mínimo” ou “Estado Guardiã”), da neutralidade do Estado em face da desigualdade social, do fim dos subsídios destinados a atenuar as taxas de desemprego, da desregulamentação dos mercados e, de um modo geral, da condução de todas as atividades econômicas pela dita “mão invisível” do mercado. Os argumentos político-econômicos de Friedman encontram quase sempre um respaldo moral no discurso teórico de Hayek.

No tocante à educação, entretanto, o neoliberalismo recua de suas posições taxativas quanto ao fim das políticas sociais, recuperando o velho tópico da “democracia utilitarista”, segundo o qual, ao lado da aplicação das leis, seria função do Estado responder pelo provimento da educação. Registra-se aí um suposto consenso quanto à ampliação das oportunidades educacionais como um dos fatores mais relevantes para a redução das desigualdades. Mas a participação estatal nesse processo seria limitada à supervisão ou, no máximo, a divisão das responsabilidades com o setor privado, estimulando sempre a competição no mercado, com o objetivo de incrementar a oferta de serviços de qualidade. Onde, a retórica da “educação de qualidade”, entendida como um serviço de alto nível mercadológico, posto à livre escolha das famílias para os seus filhos, embora não haja consenso sobre o que significam realmente “qualidade” ou “eficácia” em educação. No Chile, que serviu como campo de provas sul-americano do projeto neoliberal (“friedmanniano”) de educação – isto é, a aplicação do dogma do equilíbrio do mercado à esfera do ensino – chegou-se hoje à conclusão de que o modelo fracassou. As revoltas estudantis em meados de 2011 constituíram a síndrome desse diagnóstico.

Desse pano de fundo global – tematizado na prática por tópicos como globalização, passagem da economia industrial à de serviços, desregulamentação dos mercados, transformação da organização do trabalho e disseminação das tecnologias da informação – se vale a OCDE para preconizar uma reforma profunda dos sistemas de ensino. A globalização respalda o permanente olhar internacional sobre a educação, alterando a percepção geral do fenômeno, que sempre foi considerado como uma realidade essencialmente nacional.

A realidade mesmo é que o processo educacional *stricto-sensu*, tal como foi entronizado pelas doutrinas tradicionais da educação, torna-se avesso ao ordenamento do mundo centrado na idéia monista do progresso capitalista ilimitado, que se supõe culturalmente auto-suficiente por combinação dos fatores tecnologia e mercado. Mas não o processo instrucional, como foi dito, já que seria possível, como frisou Hannah Arendt, instruir sem educar. Instruir-se independe da atmosfera ética requerida pela educação em seus

termos humanistas. Escola, por outro lado, não é o lugar físico onde acontece o processo educacional, e sim a forma cultural moderna – ao lado de outras, como a democracia, o mercado etc. – pelo qual se incorpora conhecimento. A modernidade dessa forma consiste basicamente em entender escola como escolarização, separando a transmissão cultural de suportes fixos, seja um prédio, um livro ou a escrita.

Enquanto forma, ela carrega as marcas do processo de espacialização e temporalização compatível com o modo de produção econômico dominante. Ou seja, se ela é espaço e tempo enquanto forma, é necessariamente espaço-tempo produzido para adequar-se ao nível de reprodução das forças produtivas existentes. Do mesmo modo que outras formas ou instituições sociais (embora não centradas na função da transmissão cultural), a escola implica um sistema operativo com regras de funcionamento específicas, em geral herdadas de instituições ideologicamente hegemônicas num determinado momento, a exemplo da igreja.

Mas existe a crise contemporânea dessa espacialização, em função do espírito da contemporaneidade, definido por abertura e interatividade. Primeiramente, a abertura para a complexidade do mercado e da vida contemporânea indica que os professores não são mais as fontes únicas de informação e saber. Quanto à interatividade, gerada pelas tecnologias do virtual, atesta que praticamente nada é mais linear ou unidirecional, sobretudo a escrita, tradicional suporte preferencial da escola. Por outro lado, a digitalização dos suportes de transmissão cultural exacerba a desvinculação (que sempre existiu virtualmente) entre a escola e qualquer suporte físico do conhecimento (sala de aula, livro, professor etc.), estendendo a possibilidade de escolarização a lugares e tempos novos, não abarcados pelas concepções que limitavam a apropriação do saber a um espaço imobilizado, com um regime institucional dado para sempre e com barreiras rígidas entre as idades.

Deste modo, um avanço técnico como a digitalização – colocado na órbita conceitual dos ideólogos (neoliberais) de um sistema educativo mundial – dá margem a se conceber a escolarização como um processo heterotópico e transgeracional, algo, portanto, a se realizar em qualquer lugar e em qualquer época da vida de um indivíduo. *Heterotopia*: o lugar para se aprender pode ser qualquer um, seja uma empresa, um hospital ou Internet. O sistema de ensino tradicional é de certo modo absorvido pela totalidade social, que se pretende “instrutiva” por meio da informação generalizada. Esta perpassa as diferentes instancias da vida social, do trabalho ao lazer. Onde, a instrução *transgeracional*: a idade para se aprender agora seria toda e qualquer uma. Daí, a obsolescência da idéia de educação como uma etapa no processo formativo do sujeito e a novidade de pensá-la como uma interação permanente

com os dispositivos de instrução. A “educação da terceira idade” encontraria aí a sua justificativa.

A sociedade com viés instrutivo implica, assim, uma ligação visceral da cidadania com as novas formas públicas de cultura que, agora, deixam de centralizar-se no livro para irradiar-se por sons e palavras, graças às tecnologias da comunicação, a todo o espaço social. Quem está de fora dos novos modos de ler e escrever é tido como excluído do mundo do trabalho e da cultura. Daí, a exigência histórica de que a escolarização, cada vez mais necessária para os pobres (já que os ricos fazem a sua integração quase que “naturalmente”, graças ao ambiente familiar e social), se redefine a partir de um horizonte cultural mais interativo, incluindo jovens e adultos no exercício de interação social constituído pelas tecnologias da informação e, conseqüentemente, pelas novas práticas de escrita e leitura.

Tudo isso reclama uma reforma radical dos métodos de escolarização. Uma reforma dessa magnitude poderia chegar à conclusão de que já não há mais lugar para o monopólio de uma única cultura – a européia – como referência central dos valores, uma vez que as experiências de diversidade cultural, trazidas à cena pública tanto por jovens como por adultos de diferentes classes sociais, demandam uma expressão que a escola tradicional não permite.

Mas a reforma desenhada no horizonte neoliberal da fase atual da globalização “caracteriza-se pela dominação de um novo modelo de educação inspirado por uma lógica econômica de tipo liberal e pela construção de uma *nova ordem educativa mundial*. Os governos ocidentais, as elites econômicas, as grandes empresas de comunicação, os dirigentes das grandes organizações econômicas internacionais propõem em todos os grandes fóruns mundiais um modelo escolar conforme as regras do livre comércio, as estratégias das grandes empresas multinacionais e a ideologia subjacente” (Laval e Weber, 2002, p. 7).

Para que isso tenha ocorrido, deu-se uma alteração no contexto político-econômico de que depende a regulação social das práticas formativas em sua interdependência complexa com a organização social. Desde a Revolução Industrial tem cabido ao Estado organizar e controlar os sistemas educacionais com o objetivo de incrementar tanto a produtividade interna quanto a competitividade internacional, tendo sempre como pano de fundo as doutrinas liberais de formação de uma cidadania democrática. Essa relação entre trabalho e educação é universal, mas regida pela particularidade que constitui a mediação histórica oferecida pelas formas sociais concretas, pela composição específica das classes sociais. A mediação configura-se no espaço público por meio da difusão de discursos competentes (centros de pesquisas,

colóquios etc.), publicações especializadas, negociações sindicais e mecanismos de interação entre empresários e Estado para a produção de políticas públicas de educação.

A alteração nesse contexto – portanto, a mudança nos marcos regulatórios da relação entre trabalho e educação – tornou-se significativa em meados da segunda metade do século passado quando o liberalismo clássico cedeu o passo ao neoliberalismo, caracterizado pela ultramobilidade dos capitais financeiros e pressionou no sentido da privatização serviços tradicionalmente afetos ao poder público, como educação e saúde. Entretanto, a economia não detém a chave geral para a explicação das transformações no processo educacional: o impacto do conhecimento tecnocientífico, das novas tecnologias da informação e da comunicação e dos efeitos das lutas em prol do direito de acesso universal à educação contribuíram fortemente para a citada alteração contextual.

Na verdade, não é nada nova essa história de modelo educacional inspirado por lógica econômica. O conhecimento e as capacitações profissionais se incluem necessariamente no capital cuja rápida acumulação é imprescindível ao desenvolvimento econômico. Juntamente com as doutrinas humanistas de formação da cidadania, as escolas, também definidas como agências profissionais da educação ortodoxa ou formal, universalizaram-se na modernidade em função das demandas econômicas e ideológicas da formação capitalista. A disciplina escolar – que já caracterizamos como fundamental à moralidade pedagógica – é um tipo de reprodução da disciplina do trabalho com o objetivo último de inculcar o conhecimento técnico necessário à manutenção do modo de produção econômico, assim como os valores responsáveis pela integração das ideologias que levam à legitimação e à aceitação do mercado.

Como em quase tudo referente à organização capitalista de mercados, os Estados Unidos fornecem, desde o início do século vinte, modelos para aquilo que alguns autores chamam de *comercialização* do processo educacional (com foco no ensino superior), podendo-se entender por isso “um amplo espectro de comportamentos e tendências, notadamente (1) a influência das forças econômicas nas universidades (por exemplo, o crescimento de graduações e departamentos em ciências da computação); (2) a influência da cultura empresarial circundante; (3) a influência dos interesses da carreira do estudante sobre o currículo (por exemplo, mais cursos vocacionais); (4) esforços para se economizar em investimentos universitários (maior contratação de professores temporários) ou para se usar métodos administrativos adaptados do mundo dos negócios; (5) tentativas de se quantificar questões universitárias que não realmente quantificáveis, tais como tentar exprimir questões de valores em

termos monetários”. Mas se pode também circunscrever o entendimento de “comercialização”, como faz Bok, “aos esforços dentro da universidade para obter lucro a partir do ensino, pesquisa e outras atividades no *campus*” (Bok, 2003, p. 3).

As raízes norte-americanas dessa comercialização estão ligadas à busca de lucros por meio de atividades esportivas. Na Universidade de Harvard em 1906, como relata Bok (2003), um treinador de futebol de 16 anos de idade tinha salário igual do reitor e o dobro da quantia paga a um professor-titular. Conforme justificava o reitor Andrew Draper da Universidade de Illinois, a universidade “é questão de negócio, assim como uma instrumentalidade moral e intelectual, e se os métodos empresariais não forem aplicados à sua administração, ela vai quebrar”. Mas já em 1909, o ex-aluno John Chapman queixava-se de que “os homens que hoje controlam Harvard são muito pouco mais do que homens de negócios, dirigindo uma grande loja de departamentos que fornece educação aos milhões” Ao longo dos tempos, não faltaram dirigentes que tentassem reagir ao crescimento dos programas de futebol, mas foram sempre silenciados pela onda entusiástica de uma maioria de estudantes e ex-alunos.

Assim, o que há de novo nas práticas comerciais da educação não é a sua existência, e sim as proporções sem precedentes que elas foram adquirindo, especialmente desde o início da década de 80. Nas últimas três décadas, a busca universitária de lucro ultrapassou a periferia dos *campi* com seus programas atléticos, levando o trabalho intelectual a regiões rentáveis do conhecimento como ciências da computação, finanças, gestão empresarial, bioquímica etc. No plano das disciplinas tradicionais, como se pode claramente inferir, a comercialização se desenvolve junto às ciências ditas “duras” ou outros campos do saber ligados ao mundo empresarial, e não junto às humanidades.

É interessante observar, entretanto, que toda essa movimentação no sentido da prática industrial e comercial não resulta necessariamente em conhecimento imediatamente aproveitável, como registra Bok (2003): “Com pouquíssimas exceções (tal como Harry Steenback da Universidade de Wisconsin, que descobriu como enriquecer o leite com vitamina D), os cientistas acadêmicos não produziram muita pesquisa que tivesse valor comercial imediato. Fora de alguns campos, tais como química e certos ramos da engenharia, as empresas não tiveram grande necessidade de buscar consultorias profissionais”. Por outro lado, os maciços investimentos federais em pesquisa de base desde o fim da Segunda Guerra Mundial (no âmbito da chamada Guerra Fria, onde se disputava superioridade militar) excederam as expectativas, levando ao desenvolvimento da bomba de hidrogênio, ao lançamento de satélites no espaço, à colocação de um homem na lua, ao crescimento da eletrônica e à ascensão da indústria da computação.

Realidade norte-americana à parte, o que há mesmo de novo no capítulo da mercantilização educacional é a constituição progressiva de um mercado mundial da educação – sob o impulso de organizações internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a UNESCO, o Acordo Geral sobre o Comércio dos Serviços (AGCS), o Banco Mundial, a Comissão Européia e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) – a despeito do fato de que o ensino ainda permaneça majoritariamente público e nacional num grande número de países.

De que consta exatamente esse mercado? Segundo Laval e Weber (2002, p. 8), “da venda de “produtos educativos”, circulação no mundo dos estudantes que podem pagar, criação de filiais universitárias no estrangeiro, desenvolvimento do *e-learning* etc.”. Para eles, a concepção dominante da educação nas organizações internacionais é, ao mesmo tempo, liberal e utilitarista. No primeiro caso, o mercado serve de paradigma tanto para a organização do sistema educativo quanto para a modelagem do ensino escolar. Definida pela relação entre oferta e procura, a educação transforma a escola em empresa ou em praça de mercado.

No segundo, o utilitarismo, “que é ao mesmo tempo uma doutrina filosófica nascida no século dezoito e um estado de espírito muito difundido nas sociedades ocidentais modernas, considera que o indivíduo persegue e deve perseguir o seu interesse pessoal em todas as coisas; que as instituições sociais e as pressões que as acompanham justificam-se apenas pela *utilidade* que têm para o indivíduo a elas submetido. O utilitarismo, sem se reduzir ao domínio econômico, nele encontra, entretanto, um terreno de predileção” (Laval e Weber, 2002, p. 8).

Liberalismo e utilitarismo são, assim, os instrumentos organizacionais e ideológicos acionados pelas organizações internacionais para transformar a escola num dispositivo de fornecimento de *capital humano* para empresas, relegando à obsolescência a doutrina humanista da educação como formação integrada do homem, do cidadão e do trabalhador. Uma extensão desta idéia – que em princípio deveria atenuar o seu vezo economicista – é o conceito mais recente de *capital social*, que coloca em primeiro plano os aspectos “sociais” (entendidos como “não econômicos”) da existência humana. Tais aspectos constituem-se basicamente de normas e valores que se prestam à coordenação eficiente dos comportamentos individuais. Um paradoxo comparece, entretanto, quando se observa que é a economia quem define, no limite, a orientação dessa moralidade operativa.

O paradoxo é mais do que evidente porque nunca foi tão necessário como agora para o capital controlar a imaginação coletiva e a linguagem. Assim é que, para Gorz (2005, p. 53), a suposição de que possa haver

uma “nova forma de capital” – o conhecimento –, antitética ao capital em sentido econômico, leva a uma tentativa de neutralização semântica da nova possibilidade. Diz: “Eu penso na inflação de capitais” que agora veicula o pensamento dominante: “capital cultural”, “capital inteligência”, “capital educação”. “capital experiência”, “capital social”, “capital natural”, “capital simbólico”, “capital humano”, “capital conhecimento” ou “cognitivo”, sobretudo, que é a base do “capitalismo cognitivo” ou até mesmo da “sociedade cognitiva”, capitalista evidentemente, pois que o conhecimento pode ser considerado a nova forma do capital através do qual se exprime a capacidade de criação das sociedades modernas”.

Em outras palavras, o conhecimento é recuperado para o “terreno de predileção” utilitarista, ou seja, a instância econômica, onde os economistas e os tecnoburocratas instalam-se como uma nova geração de pedagogos, buscando orientar os rumos educacionais segundo os parâmetros do capital-mundo. Na bacia terminológica em que pontifica a noção de capital humano se alinham palavras-chave como “mercado educativo”, “rentabilidade dos investimentos”, “educação de qualidade” e outras. É uma terminologia comum às organizações internacionais já indicadas, destinada a naturalizar a idéia de educação como uma mercadoria cujo valor de uso é basicamente econômico. Só que essa naturalização não é certamente econômica em si mesma, mas *simbólica*, o que implica um específico trabalho ideológico por parte dessas organizações.

Dentre todas elas tem preeminência a OCDE, por ampliar progressivamente o seu campo de ação, firmando-se agora como um intelectual orgânico do mercado educativo mundial. Reunidos desde o início em torno dessa organização estão países como França, Dinamarca, Suécia, Finlândia, Noruega, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Países Baixos, Alemanha, Áustria, Bélgica, Japão, Austrália e Itália.² Percebe-se de saída que aí se acham os chamados *founding states* (com o acréscimo posterior dos Estados Unidos e do Japão), constitutivos do núcleo do sistema capitalista e do sistema interestatal mundial. Em 1995, as corporações transnacionais desses países detinham cerca de 13 trilhões de dólares aplicados em ativos financeiros, superando bancos, seguradoras e fundos de pensão. Com cerca de 19% da população mundial, essas nações são responsáveis por 84% dos gastos mundiais em educação. Para se ter um termo comparativo, vale registrar que 78,5% da população dos países ditos “subdesenvolvidos” contam com 16% desses mesmos gastos.

Em termos bem genéricos, a OCDE é principalmente a sigla para um mercado privilegiado. Inicialmente centrada na questão econômica, ela passou a cuidar de

2 Atualmente, 30 países fazem parte da OCDE.

aspectos sociais do desenvolvimento dos países-membros, influenciando instituições e governos europeus. Estes, não raro, como afirmam Laval e Weber (2002, p. 77), contentam-se em “copiar/colar” os seus textos. Acrescentam: “Mesmo a alta função pública francesa passou a importar as suas noções e análises. Os temas da moda entre os responsáveis franceses e europeus pela educação – tais como “economia do conhecimento”, “organização docente”, “formação ao longo da vida inteira” – são formas de continuidade das noções elaboradas pela OCDE”.

Valorizando a função do recurso terminológico (ao modo, aliás, do pragmatismo filosófico de Richard Rorty) na construção de um novo consenso, a análise de Laval e Weber mostra como palavras de fácil trânsito na atualidade (tecnologias da informação e da comunicação, globalização, competências, sociedade da informação, empregabilidade, autonomia, trabalho em equipe, flexibilidade, exclusão social, envelhecimento, família, concorrência, coesão social, capital humano, capital social etc.) remetem hipertextualmente umas às outras, visando à montagem de um campo semântico sem conflitos e orientado para a formação de um consenso sobre educação – de natureza neoliberal. Na medida em que se chega a um acordo geral sobre a qualificação das atividades sociais como um todo, o “ensino de qualidade” aparece como requisito para o aperfeiçoamento da mão de obra. Do ponto de vista da escolarização, isso implica o prolongamento do ensino básico até o término do ensino médio e a ampliação do acesso à universidade, com destaque para a diversificação das carreiras técnicas e profissionais.

Esse consenso tem como meta a disseminação generalizada da informação na vida social com vistas a capacitar o cidadão a mais bem situar-se (de modo analítico ou crítico) na crescente complexidade da sociedade contemporânea. Por isso, a OCDE se debruça igualmente sobre transformações sociais como a crise da vinculação comunitária, a instabilidade da instituição familiar, o aumento das desigualdades e várias outras. Mesmo sem reduzir a cidadania ao mundo da produção – e, portanto, sem subordinar a educação ao mercado de trabalho – essa organização tende a fazer equivalerem empresa e vida social, o que termina redundando na identificação de economia de mercado com sociedade.

Bibliografia

- Bok, Derek (2003). *Universities in the marketplace – the commercialization of higher education*. Princeton University Press.
- Braga, José Carlos (1979). Financeirização global In Tavares, Maria da Conceição e Fiori, José Luis. *Poder e dinheiro – uma economia política da globalização*.

- Gorz, André (2005). *O Trabalho Imaterial – conhecimento, valor e capital*. Annablume.
- Laval, Christian e Weber, Louis (orgs.) (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial – OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne*. Éditions Nouveaux Regards, Paris.
- Tavares, Maria da Conceição e Fiori, José Luis (1979). *Poder e dinheiro – uma economia política da globalização*. Vozes.