

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
Mestrado em Serviço Social

Jéssica Adrielle Tomaz Pereira

**UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DO BANCO MUNDIAL E A
MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS PAÍSES PERIFÉRICOS
EM PARTICULAR NO BRASIL**

JUIZ DE FORA

2019



FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

JÉSSICA ADRIELE TOMAZ PEREIRA

**UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DO BANCO MUNDIAL E A
MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS PAÍSES PERIFÉRICOS
EM PARTICULAR NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social, área de concentração “Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ednéia Alves de Oliveira.

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira, Jéssica Adriele Tomaz.

Uma análise dos relatórios do Banco Mundial e a mercantilização da educação nos países periféricos em particular no Brasil / Jéssica Adriele Tomaz Pereira. -- 2019.

218 f.

Orientador: . Ednéia Alves de Oliveira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós Graduação em Serviço Social, 2019.

1. Banco Mundial. 2. Política Educacional. 3. Mercantilização. 4. Países Periféricos. 5. Brasil. I. Oliveira, . Ednéia Alves de , orient. II. Título.

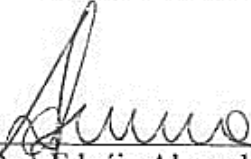
JÉSSICA ADRIELE TOMAZ PEREIRA

**UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DO BANCO MUNDIAL E A
MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOS PAÍSES PERIFÉRICOS
EM PARTICULAR NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Área de Concentração Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Aprovada em 30, 08, 2019

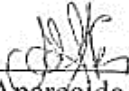
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Ednéia Alves de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dra. Larissa Dahmer Pereira
Universidade Federal Fluminense



Prof. Dra. Alexandra Aparecida Leite Toffanetto Seabra Eiras
Universidade Federal de Juiz de Fora

Para Ana, Adriana e Hércules e todas as pessoas que lutam em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

“Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes...
Levanta essa cabeça, enxuga essas lágrimas, respira fundo, e volta
pro ringue. Cê vai sair dessa prisão. Cê vai atrás desse diploma, e
com a fúria da beleza do sol, faz isso por nós, faz essa por nós!”

Música: **AmarElo**

Composição: Felipe Vassão, DJ Duh, Emicida e Belchior.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço às universidades públicas e gratuitas – UFOP e UFJF – que me deram condições de uma formação crítica e de qualidade, em que tive condições de permanecer devido à assistência estudantil com os auxílios permanência e bolsas (extensão, iniciação e monitoria) que também fizeram com que minhas experiências na universidade fossem ainda mais enriquecedoras no acúmulo de conteúdos e vivências para uma formação ampliada da realidade e com compromisso social.

Sou grata à vida que passa por mim através da minha mãe e meu pai. Mãe (Adriana), sem você e sua força certamente eu não estaria aqui! Sou muito agraciada por ter uma pessoa como você como genitora, mulher de uma força e garra impressionantes! Não me canso de dizer que adoro seu jeito tragicômico, encarando as dificuldades com bom humor e alegria. Meu irmão, Hércules, pela coragem e sinceridade. Aos meus tios e tias por me ensinarem que as dificuldades e barreiras existem para serem superadas. Avô e avó maternos pelas memórias de afeto que deixaram semeadas em mim, vocês seguem vivos aqui dentro.

Ruty e Ricardo, companheiros de longa data, sou grata por tudo de belo e intenso que temos vivido, por todo afeto e carinho dedicado. Por acreditarem tanto em mim. Rutu pelas conversas sobre o tema e leitura atenta dos escritos. Ricardo pelo apoio e auxílio nos detalhes finais, tornando um pouco menos cansativo o processo com sua delicadeza.

A todas as amigas e amigos da minha cidade, Estiva, e das demais que pude percorrer (Lavras, Mariana, Zipaquirá e Juiz de Fora), sou grata a todas as pessoas que têm me apoiado direta e indiretamente por meio das boas vibrações e palavras de incentivo. Citarei algumas que tiveram influência direta nesse processo do mestrado: Adrieli, amiga de muitos anos que sempre me apoiou e apontou saídas nos momentos de desespero, a Gabriela e Ariane pelas conversas e reflexões sobre a conclusão desse processo, que ambas também estavam passando, essas conversas me fortaleceram muito.

Às companheiras de apartamento, Sarah, Izabela, Mariana, Marlilene, Júlia, Nara e Isabelle pelos momentos de descontração, preparo de comidas e conversas profundas.

Às amigas e amigos do mestrado, José Amilton, Tamara, Nelson, Laila, Marcela, Jaqueline, Paulo, Daiane, Cláudia, Raphael, essa turma foi um grande presente e exemplo do que é o coletivo em um processo de formação. À Flávia, Júlia, Daniela, de outras turmas. Jéssica e Anderson, casal que adoro estar junto, tanto pela leveza quanto pelas reflexões profundas. E especialmente à Gabrielle, amiga querida, sou grata pela parceria das aulas, movimentos de

representação, por compartilharmos as dificuldades e alegrias, e principalmente por me ensinar uma grande lição: que devemos insistir no que queremos até conseguirmos, não importa quantos “nãos” apareçam no caminho.

A Universidade Federal de Juiz de Fora pela bolsa concedida no 2º ano do mestrado, a Faculdade e programa de pós graduação em Serviço social.

Às professoras e professores do mestrado, em especial à Cristina, pelo olhar simples me fazendo sentir parte desse lugar, ao Ronaldo pelo rigor teórico, Malu pelo apoio e exemplo, Marco pela firmeza nas posições, Daniel pelas boas reflexões e questionamentos em aula, à Elizete pelo olhar profundo e intenso, capaz de nos levar a paralisia por tal evidenciação da realidade e também pelos apontamentos da qualificação e aos demais professores que tive o privilégio de ter aulas e também as/aos servidoras/es da UFJF.

À minha orientadora, Ednéia, que desde a graduação me causou grande admiração pela força que exala como mulher guerreira, pela densidade do conteúdo e comprometimento com o processo de aprendizagem. Sou grata por todo apoio e estímulo durante esse período, sem seu olhar atento/rigoroso e apoiador, certamente essa caminhada teria sido ainda mais espinhosa. Sua orientação foi teórica e emocional neste momento intenso e decisivo, conjuntos que para mim definem um processo de orientação saudável e edificante.

À banca, Larissa por aceitar avaliar este trabalho, suas contribuições e escritos foram de grande valia. Alexandra professora rigorosa e comprometida com o conteúdo, com um olhar doce e acolhedor.

E a todas as pessoas que cruzaram o meu caminho nesse período de profundo amadurecimento teórico e emocional, encerro este ciclo me sentindo transformada e com imensa gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar as diretrizes do Banco Mundial para a política educacional dos países periféricos, em particular a brasileira, enfatizando o processo de mercantilização da educação. Esse aprofundamento se deu a partir da compreensão do processo de mundialização do capital, da rearticulação do mundo trabalho, com a retomada da perspectiva do capital humano, a pedagogia das competências, as parcerias público-privadas nas várias esferas do ensino, do médio ao superior, são pontos que se entrecruzam e sustentam. A partir desse movimento se dá o processo de mundialização da educação devido à compreensão do ensino como uma mercadoria de interesse dos bancos e grandes empresas de investimento, tanto educacionais quanto financeiras, em que o BM está diretamente relacionado.

Para adensamento do tema, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental destacando sobre todos os relatórios do Banco Mundial, com ênfase nos anos de 1986, 1996, 2003, 2008 e o mais recente analisado, de 2017, que vem apontar algumas diretrizes para a educação nos países periféricos, em que o banco vem assumindo cada vez mais o seu caráter político, mediante formulação de sugestões e diretrizes acerca de diversas políticas sociais, ou seja, para além dos empréstimos, aponta os direcionamentos dos recursos a serem investidos.

Esta dissertação é composta por três capítulos que se sustentam entre si. O primeiro aborda sobre o processo de mundialização do capital a partir da compreensão de sua fase atual do capitalismo monopolista imperialista. Nessa direção, se dá o movimento de financeirização e o surgimento do Banco Mundial. É destacado o processo de rearticulação das forças produtivas com referência no padrão de produção Fordista ao Toyotista, ao qual demonstra o período da acumulação flexível e mudanças no mundo do trabalho. Diante disso, é posto as principais referências políticas e econômicas que influenciam o mundo como um todo, como o consenso de Washington que trouxe consigo a implantação da política neoliberal.

O segundo capítulo é sobre a adequação da política educacional brasileira aos interesses do capital, para tal compreensão foram feitos alguns apontamentos acerca da história e desenvolvimento da educação brasileira. Evidenciando o quanto as mudanças no mundo do trabalho influem na educação. A retomada do conceito de capital humano vem nesta direção, ao dar suporte às reformas que o Estado deveria implantar ao seguir o receituário do Banco Mundial e demais agências multilaterais. Portanto, a educação é posta como capacitação/qualificação para o mercado de trabalho atendendo a tais exigências, o qual acaba

por se transformar em uma mercadoria que está em constante valorização, trazendo à tona o processo de mundialização da educação. Porém, este não é um terreno neutro e implica que, para a efetivação destas rearticulações aos interesses do capital, há muita disputa interna devido a perspectivas que vão de encontro aos interesses da burguesia, consolidando-se cada vez mais, contra os interesses da classe trabalhadora.

O terceiro e último buscará evidenciar as influências do Banco Mundial na política educacional a partir de seus relatórios. Iniciando pelo processo de mudança de direcionamento do banco para as políticas educacionais desde meados da década de 60 até a atualidade. A partir dos relatórios, podemos comparar e perceber como as mudanças foram sendo implantadas na política educacional, bem como as últimas contrarreformas educacionais a nível médio e superior de ensino visando a mercantilização e privatização destes níveis de ensino.

De acordo com os nossos estudos, podemos identificar uma tendência na adequação da política educacional proposta pelo Banco Mundial, em que se destaca a mercantilização e privatização do ensino médio e principalmente o superior, atendendo aos interesses do capital internacional e financeiro por meio de um discurso alicerçado de que o modelo vigente não atende às demandas de produção e de que é preciso reformar para melhorar com o fim último de garantir maiores possibilidades de acúmulo e controle ideológico do capital.

Palavras-chave: Banco Mundial, Política Educacional, Países Periféricos, Mercantilização, Brasil

ABSTRACT

This research aims to analyze the World Bank guidelines for the educational policy of the peripheral countries the Brazilian one, emphasizing the process of commercialization of education. This deepening came from the understanding of the process of capital globalization, the rearticulation of the world of work, with the resumption of the perspective of human capital, the pedagogy of competences, the public-private partnerships in the various spheres of education, from high school to high school. , are points that intersect and support each other. From this movement occurs the process of globalization of education due to the understanding of education as a commodity of interest to banks and large investment companies both educational and financial to which the BM is directly related.

To deepen the theme, a bibliographic and documentary research was conducted, highlighting the World Bank reports, with emphasis on the years 1986,1996,2003, 2008 and the most recent analyzed, 2017, which points out some guidelines for the education in peripheral countries. In which the bank is increasingly assuming its political character through the formulation of suggestions and guidelines on various social policies, ie, beyond the loans points the direction of resources to be invested.

This dissertation is composed of three supporting chapters, the first one deals with the process of capital globalization from the understanding of its current phase of imperialist monopoly capitalism. In this direction is the financialization movement and the emergence of the World Bank. The process of rearticulation of the productive forces with reference to the Fordist to the Toyotist production pattern is highlighted, which shows the period of flexible accumulation and changes in the world of work. Given this, the main political and economic references that influence the world, such as the Washington consensus that brought with it the implementation of neoliberal politics, are presented.

The second chapter is about the adequacy of the Brazilian educational policy to the interests of the capital, for such understanding were made some notes about the history and development of the Brazilian education. By highlighting how changes in the world of work influence education, the resumption of the concept of human capital is moving in this direction, supporting the reforms that the state should implement following the prescription of the World Bank and other multilateral agencies. Therefore, education is presented as a qualification / qualification for the labor market meeting these requirements. Which eventually turns into a commodity that is in constant appreciation, bringing to light the process of globalization of

education. However, this is not a neutral ground and implies that for these rearticulations to be effected to the interests of capital there is much internal dispute over prospects that go against the interests of the bourgeoisie, increasingly consolidating themselves against the interests of the working class.

The third and final attempt to highlight the Bank's influences on educational policy from its reports. Starting with the process of changing the bank's direction towards educational policies from the mid-1960s to the present. From the reports we were able to compare and understand how the changes were being implemented in the educational policy, as well as the last educational counter-reforms at the middle and higher level of education aiming at the commercialization and privatization of these levels of education.

According to our studies, we can identify a trend in the adequacy of the educational policy proposed by the World Bank, which emphasizes the commercialization and privatization of secondary and especially higher education, meeting the interests of international and financial capital through a grounded discourse. that the current model does not meet the demands of production and that reform must be made to improve, with the ultimate aim of ensuring greater possibilities for capital accumulation and ideological control.

KEY WORDS: World Bank, Educational Policy, Peripheral Countries, Mercantilization, Brazil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Academia Brasileira de Ciências

ABC - Ação Básica Cristã

AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

Andifes - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, ou Banco Mundial.

BM - Banco Mundial

BMDs - Bancos Multilaterais Desenvolvimento

Brics - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CCQ - Círculos de Controle de Qualidade

CEP - Controle Estatístico de Processo

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CNI - Confederação Nacional da Indústria

Conif - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CPP - Programa de Compra de Capital

CQT - Controle de Qualidade Total

DRU - Desvinculação das Receitas da União

EaD - Ensino a Distância

EBSERH - Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares

EDUCAR - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

EM - Emenda Constitucional

Embraer - Empresa Brasileira de Aeronáutica

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Programa de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

FSE - Fundo Social de Emergência

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento para o Ensino Básico e a Valorização do Ensino

Fundescola - Fundo de Fortalecimento da Escola

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDE - Instituto de Desenvolvimento Econômico

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IED - Investimento Externo Direto

IES - Instituições de Ensino Superior

IFs - Institutos Federais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

JK - Juscelino Kubitschek

LDBEN - Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE- Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPV - Medida Provisória

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo

OS - Organizações Sociais

Oscip - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte

P&D - Pesquisa e Desenvolvimento

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional

PIB - Produto Interno Bruto

PIP - Programa de Investimento Público

PLC - Projeto de Lei da Câmara

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRN - Partido da Reconstrução Nacional

PROTEC - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSD - Partido Social Democrático

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REP - Reforma da Educação Profissional

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Senar - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

Sesc - Serviço Social do Comércio

Sescoop - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

Sesi - Serviço Social da Indústria

Sest - Serviço Social de Transporte

SISU - Sistema de Seleção Unificada

TARP - Programa de Alívio de Passivos Problemáticos

TPE - Todos pela Educação

UDN - União Democrática Nacional

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - United State Agency for International Development

TABELA E GRÁFICO

Tabela 1 - Percentual de investimento público e privado de alguns países..... 176

Gráfico 1 - Valor dos fundos arrecadados para o FUTURE-SE202

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – PROCESSO DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL.....	23
1.1 CAPITALISMO MONOPOLISTA E IMPERIALISMO.....	23
1.2 DO FORDISMO AO TOYOTISMO (MOVIMENTO DE REARTICULAÇÃO)	30
1.3 INÍCIO DO MOVIMENTO DE FINANCEIRIZAÇÃO MUNDIAL E SURGIMENTO DO BANCO MUNDIAL	33
1.4 PERÍODO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO	43
1.5 INVENÇÃO DE DÍVIDAS E TÍTULOS – FÁBRICA DE CAPITAL FICTÍCIO	49
1.6 INVESTIMENTOS EM P&D E ALIANÇAS ESTRATÉGICAS ENTRE PAÍSES	53
1.7 PERSPECTIVAS POR DETRÁS DO “CONSENSO DE WASHINGTON” E A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NEOLIBERAL.....	57
1.8 BREVES APONTAMENTOS E APROXIMAÇÕES DAS CRISES 1929 E 2008 REFLEXOS DE UM MODO DE PRODUÇÃO DESENFREADO	69
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ALINHADA AOS INTERESSES DO CAPITAL	84
2.1 BREVES APONTAMENTOS ACERCA DA HISTÓRIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	85
2.2 AJUSTE NEOLIBERAL E SUAS OFENSIVAS NAS POLÍTICAS SOCIAIS ATÉ A ATUALIDADE	107
2.3 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E READEQUAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	117
2.4 TEORIA DO CAPITAL HUMANO PARA DAR SUPORTE AS CONTRARREFORMAS SUGERIDAS AO ESTADO PELO BANCO MUNDIAL E DEMAIS AGÊNCIAS MULTILATERAIS	125
2.5 A EDUCAÇÃO COMO CAPACITAÇÃO/QUALIFICAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	137
2.6 MERCANTILIZAÇÃO E MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	141
2.7 A EDUCAÇÃO ENQUANTO UM CAMPO DE DISPUTA DE INTERESSES	150
CAPÍTULO III – INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DE SEUS RELATÓRIOS/DOCUMENTOS	156
3.1 MUDANÇA DE DIRECIONAMENTO DO BANCO PARA AS POLÍTICAS SOCIAIS	157
3.2 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS ORIENTANDO A POLÍTICA EDUCACIONAL ...	163
3.2.1 Influência do Banco Mundial no ensino fundamental e médio	167
3.2.2 Influência do Banco Mundial no ensino superior	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	215

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu do interesse em compreender a estrutura de maneira ampliada para que assim pudesse perceber as principais influências e influenciadores na política educacional de nosso país. Eu trouxe esta inquietação da graduação e no mestrado, com as aulas e discussões, pude aprofundar e definir o objeto da pesquisa.

A realização dessa pesquisa se deu por meio de revisão bibliográfica e documental, cujas fontes se dividem em documentos primários e secundários, em que foi destacado vários pontos em comum nos relatórios elaborados pelo Banco Mundial com indicações para a educação nos países periféricos. Em ambos documentos/relatórios, ao traçar paralelos, foi possível perceber um alinhamento ao fazerem indicações para a cobrança no ensino médio e superior ao afirmar que os recursos destes deveriam ser destinados ao nível anterior de ensino, o fundamental/básico. Também é pontuado que devem ser utilizados empréstimos de bancos privados para que os pais e alunos consigam estudar seus filhos e, após à conclusão, estes devem arcar com os empréstimos, dentre tantas outras indicações feitas nos relatórios com ênfase nos anos de 1986, 1996, 2003, 2008 e 2017, que nos permitiu comprovar a hipótese de que a política educacional brasileira vem seguindo as proposições do Banco Mundial na busca de atender aos interesses do capital internacional visando a sua mercantilização.

Para tal compreensão, essa pesquisa foi dividida em três capítulos que se complementam e se sustentam entre si. Inicialmente, objetivou-se no primeiro capítulo, a partir da compreensão do atual estágio do modo de produção capitalista, em sua fase monopolista imperialista (LENIN, 2011), na figura dos EUA, país que tem ditado as políticas a nível mundial desde início do século passado. Esse país tem feito isso em parceria com os países centrais visando à concentração de riquezas por meio dos monopólios e por meio da relação de exploração dos países periféricos no contexto da transnacionalização, em que os interesses norte e sul são demonstrados mediante a produção ser mais barata em países periféricos devido à grande quantidade de matérias-primas e mão-de-obra barata com legislação trabalhista fragilizada. O endividamento dos países periféricos é utilizado como estratégia de controle dos EUA deles, táticas estas que também são demonstradas pelas disputas do controle da P&D em que um país espiona o outro a fim de garantir as patentes para si.

Para ampliar tal compreensão, baseamo-nos no processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) e seus desdobramentos na política econômica e social, quando as fronteiras foram transpostas aos interesses dos países centrais em conjunto com um movimento de

financeirização mundial (CHESNAIS, 2005). Neste cenário também houve profundas transformações nas relações do mundo do trabalho, como a inserção do padrão de produção Toyotista em conjunto com o anterior, o fordista. Ambos padrões demandaram uma reconfiguração nas relações trabalhistas e por conseguinte na cultura, uma vez que é de interesse dos modos de produção que os trabalhadores estejam adequados e possuam características adequadas à lógica da produção.

E, por fim, buscamos compreender as duas grandes crises para termos dimensão das rearticulações e estratégias utilizadas para o aumento de investimentos e redução de exigências para liberação de empréstimos por meio do BM, fatores que têm relação com a detonação das crises, o que evidencia que esse modo de produção em alguns momentos se colapsa para se reorganizar e garantir melhores condições de acumulação e reprodução do capital.

O segundo capítulo irá abordar sobre a adequação das despesas dos países periféricos para arcar com o pagamento da dívida pública, um limitador de gastos sociais, no qual as orientações do Banco Mundial se colocam como solução com as contrarreformas visando a intensificação ainda maior da condição de dependência e subordinação dos países periféricos.

A reestruturação produtiva e as novas técnicas do trabalho abrem espaço para reatualizações conceituais, como é o caso da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2010) que volta a ocupar papel relevante nas elaborações na década de 80, colocando a educação na lógica econômica, em que o trabalhador se valoriza enquanto mercadoria pela quantidade de ensino que absorve. Isso abre espaço para a responsabilização individual dos sujeitos, uma vez que a inserção ou não está relacionada às competências (RAMOS, 2003) adquiridas ou não por eles. Além de abrir campo para o fortalecimento de construções em defesa da meritocracia, a educação é tida como espaço privilegiado para inserção no mercado de trabalho. Esse contexto privilegia uma política educacional direcionada para uma concepção acrítica e meramente tecnicista, além de impulsionar a mercantilização da educação.

Essas readequações são guiadas por uma política que privilegia o caráter tecnicista da formação para um mercado de trabalho precário, com baixos salários, em que vem atuando na garantia e manutenção histórica da inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho como um país subalterno. Portanto, reflete traços excludentes e desiguais à medida que privilegia a acumulação de capital e a reprodução ideológica do modo de produção capitalista.

Como vemos, a política educacional brasileira vem seguindo parâmetros afinados com as diretrizes propostas pelas agências multilaterais, em especial o Banco Mundial, com destaque para a mercantilização, privatização e baixa qualidade do ensino. Para elucidar tal processo, foi

realizada uma breve análise histórica, para que pudéssemos compreender, a partir do desenvolvimento dos processos, o que estamos vivenciando na atualidade, em que podemos perceber que o início da influência exterior na política educacional, com mais ênfase, data do período do regime civil/militar no Brasil com os acordos MEC/USAID ao qual condicionou as mudanças neste período. A influência nas reformas educacionais em todos os níveis da educação, junto a uma forte repressão nas universidades, demonstrava a total consonância das políticas norte-americanas para a educação dos países periféricos. Tais direcionamentos indicavam o incremento das privatizações e a crescente mercantilização da educação com enfoque no ensino superior sugerindo em vários relatórios que as universidades públicas deveriam cobrar taxas de matrícula e mensalidades e que fosse implantado um sistema de financiamento estudantil para os que não pudessem pagar.

É demonstrado também o quanto a teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2010) vem de encontro com as perspectivas do BM, inclusive é utilizada como argumento nos relatórios. É citado dois encontros mundiais que definiram as políticas sociais e a educacional, sendo estes: Conferência Mundial Educação para Todos e Consenso de Washington, que deram as principais orientações para as reformas do Estado e da política educacional. Em que foi colocado o argumento para tais a demanda de qualificação para o trabalho, campo que legitimou a mercantilização da educação, sem garantias de inserção no mercado de trabalho. A adequação da política educacional às políticas de emprego para atender aos ditames do capital e dos monopólios, com uma formação tecnicista atendendo demandas imediatas do modo de produção. A mundialização da educação (MELO, 2003; 2005) se efetiva neste período, pois ela contém em si vários fatores que fortalecem e auxiliam a própria expansão do capital a nível ideológico, político e econômico.

O terceiro e último capítulo pontua sobre as mudanças de orientação do Banco Mundial após meados de 1960 com a gestão de McNamara (PEREIRA, 2010), que colocou em foco a luta contra a pobreza e a educação como estratégia principal para superação da mesma, é aí que se dará as produções dos vários relatórios/documentos orientando a gestão/reforma do Estado e principalmente acerca da educação destinada aos países da América Latina e Caribe. Constatamos que o banco tem interesses maiores do que apenas conceder empréstimos. Possui um direcionamento nas determinações do mundo do trabalho, principalmente quando pontua as demandas de formação para atender ao setor produtivo. Porém, as estratégias são voltadas para a redução da pobreza com um limite bem definido, desde que não interfira no processo de

produção e acumulação do capital. Não toca nos pontos fundantes da pobreza, apenas faz apontamentos e sugestões superficiais e superação dela.

A partir de meados dos anos 2000, com o governo PT, o país vivenciou o processo de expansão das universidades públicas e privadas em proporções ainda maiores do que aquelas registradas na ditadura civil-militar, originando os grandes conglomerados de ensino superior privado e a consolidação de um dos maiores conglomerados de ensino superior do mundo: o grupo Króton. Salientamos que, por mais que a expansão tenha possibilitado a inserção de um contingente maior de estudantes na universidade pública via REUNI, o foco principal da expansão do ensino superior a nível quantitativo estava nos interesses mercadológicos das empresas privadas de ensino que lucraram e continuam lucrando com programas de financiamento como o FIES ou de concessão de bolsas como o PROUNI. Nesse sentido, a educação superior como educação terciária, conforme aponta o Banco Mundial (2003), é mais uma estratégia de vender e flexibilizar os conteúdos de forma tecnicista e acrítica, criando uma massa atomizada capaz de reproduzir a lógica do capital em seus mais diversos aspectos, seja pela concordância com o modelo imposto, seja pela baixa qualificação dessa força de trabalho e a permanência de salários baixos e sem acesso a benefícios trabalhistas, ao reforçar a inserção subalterna e periférica do Brasil na divisão internacional do trabalho.

Ao traçar paralelo entre os documentos/relatórios, realizamos várias aproximações, porém irei destacar as mais recentes que se deram concomitantemente à construção desta pesquisa, como a contrarreforma do ensino médio implantada em 2016, a alteração do FIES em 2018 e a recente (2019) proposta para o ensino superior com o “Future-se” são evidências dos estímulos a privatização e mercantilização da educação em várias esferas. Esse processo se dá visando atender aos interesses mercadológicos e predatórios que ora ocupam o poder, atrelado de forma escandalosa aos interesses do capital financeiro internacional representado pelo Banco Mundial e empresas privadas de educação (JUNIOR, 2016), que combinadas atuam para extração máxima da mais valia absoluta e relativa no país, garantindo a acumulação de capital e a concentração e centralização da renda (LEHER, 1998).

Concluimos esta pesquisa com algumas questões lançadas a serem refletidas:

- Para quem será o futuro pregado pelo “Future-se”? Quem irá faturar com ele?

Diante deste cenário de desmontes e retrocessos, faz-se necessário compreender a educação como um espaço de disputa de interesses, onde há correlação de forças, em que se tem dado majoritariamente a vitória aos interesses das classes dominantes representada na elite

nacional, nas grandes empresas e no capital internacional, como o Banco Mundial, aos interesses dos países centrais.

Porém é preciso pensar, dizer e buscar construir, mesmo com todas as limitações postas, uma educação que seja voltada para atender aos interesses da maioria da população, da classe trabalhadora e não uma minoria dominante. Para tal, buscamos referências na tradição marxista em autores importantes como o próprio Marx, Gramsci e Meszaros, que irão apontar a necessidade de uma formação politécnica, ou seja, capaz de formar mais do que trabalhadores que vise o desenvolvimento total das possibilidades humanas. Portanto, é mais que necessário buscarmos alargarmos os horizontes do possível, por mais desesperador que o cenário nos pareça.

CAPÍTULO I – PROCESSO DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

Neste capítulo será apresentado de forma geral os fatores que corroboram para o processo de mundialização do capital, em que buscamos compreender a partir do movimento histórico suas principais influências. Para tal, faz-se necessário compreender sobre o padrão de produção fordista e toyotista. Esses padrões influenciaram diretamente o movimento de expansão do capital pelo mundo, em conjunto com o processo de financeirização e a criação das agências multilaterais como o Banco Mundial e FMI no início do século passado. Dentro desse contexto é fundamental demonstrar os interesses dos países centrais para com os periféricos, principalmente no que tange à produção, ressaltando os interesses dos países centrais em instalar suas filiais nos países do sul devido à grande variedade de matérias-primas e flexibilização das leis trabalhistas.

Outro processo relevante destacado é o estímulo ao endividamento que esses países recebem e o controle dos EUA aos países periféricos, que se dá por meio de várias estratégias: seja pelo comprometimento das despesas internas do país, posição que coloca os EUA e BM em condições de ditar como se dará a distribuição financeira em cada país, uma vez que esses estão com as despesas comprometidas. Também procuramos destacar as disputas pelo controle da P&D, o qual rebate diretamente no nível de produção dos países periféricos, bem como sua condição de submissão e dependência aos países centrais donos das patentes.

E por fim será abordado acerca de duas grandes crises mundiais, a de 1929 e a de 2008, traçando um paralelo entre ambas na busca de compreender suas principais causas, desdobramentos e influências com base no aumento de investimentos financeiros e na redução de exigências para liberação de empréstimos, uma vez que os reflexos da última (2008) ainda estamos vivenciando em certa maneira. Estes movimentos refletem diretamente as relações de produção dentro do modo de produção capitalista e evidencia as suas estratégias e rearticulações para manutenção da dominação e possibilidade de acumulação dos países centrais do Norte.

1.1 CAPITALISMO MONOPOLISTA E IMPERIALISMO

Antes de discorrermos sobre o processo de mundialização do capital, faz-se necessário pontuar a atual fase do capitalismo monopolista voltada para o imperialismo no qual se desenvolveram e intensificaram as formas de produção e dominação em esfera mundial, baseado na estrutura imperialista que tem como base de sustentação social a hegemonia do

capital financeiro e o surgimento de uma “aristocracia operária, decorrente da lógica de conquista econômica e territorial que se impõe como padrão de relacionamento entre os cartéis internacionais e as potências capitalistas que disputam o controle da economia mundial” (LENIN, 2011, p.42).

A partir desse movimento, é possível perceber o surgimento de um “vínculo inexorável entre o aparecimento de uma oligarquia financeira junto aos processos econômicos e políticos que levaram à formação de uma economia mundial, marcada por uma complexa teia de relações de dependência e dominação”, de acordo com Lenin (2011, p.42). Compreender essa teia implica ter dimensão dos traços típicos do capitalismo avançado com

O processo de monopolização do capital financeiro; a geração de excedentes que transbordam a possibilidade de aplicação na economia nacional e dão lugar a um processo de exportação de capitais; a formação de cartéis internacionais que disputam o controle da economia mundial; o impacto desigual do desenvolvimento capitalista sobre as diferentes formações sociais; o envolvimento do Estado na disputa pelo controle dos territórios; a configuração de uma economia mundial extremamente assimétrica, composta de países desenvolvidos em ascensão e em decadência, bem como de países atrasados que são envolvidos nas teias do imperialismo e, de alguma maneira, combinam avanço das forças produtivas, expansão das relações de produção capitalistas e geração de relações de dependência externa (LENIN, 2011, p.42-43).

O autor irá discorrer e exemplificar estes principais traços típicos da atual fase do capitalismo e ainda irá desmistificar outros pontos como a questão das guerras, que a medida que ao olhar de imediato se mostram como questões internas nacionais ou caprichos ideológicos, porém uma análise mais aprofundada demonstra que tais confrontos não passam de uma disputa pelas conquistas de países imperialistas, ou seja, no atendimento aos interesses estratégicos do capital financeiro por ampliar seu domínio sobre todos os cantos do planeta (2011, p.61). Lenin destaca que “o capitalismo se transformou num sistema universal de subjugação colonial e de asfixia financeira da imensa maioria da população do planeta por um punhado de países “avançados” (2011, p.110-111) colocando que a divisão desse “saque” aos países “atrasados” se dá por meio de duas ou três aves de rapina armadas até os dentes sendo elas: Estados Unidos, Inglaterra e Japão que dominam o mundo e arrastam consigo todo o globo à guerra pela partilha do mundo, amontoando

[...] dezenas de milhões de cadáveres e de mutilados, vítimas de uma guerra feita para decidir que grupo de bandoleiros financeiros, o inglês ou o alemão,

deviam receber uma maior parte do saque, e depois destes dois “tratados de paz”, abriram os olhos, com uma rapidez sem precedentes, a milhões e dezenas de milhões de homens atemorizados, oprimidos, iludidos e enganados pela burguesia (LENIN, 2011, p.111).

Lenin, ao citar esse exemplo, demonstra o mecanismo pelo qual os países centrais utilizam e atuam para com os demais e até mesmo como manipulam e exercem influência lucrando em conflitos sangrentos como foram as duas guerras mundiais, em que estava em jogo qual potência iria possuir os territórios para apropriação de suas riquezas e do desenvolvimento tecnológico e científico que os países possuíam. É importante pontuar que ambas as guerras se deram através da disputa entre blocos de nações imperialistas e industriais, que possuíam um grande potencial de dominação e desenvolvimento bélico, com uma capacidade de devastação imensa. Após estes eventos altamente destrutivos, os países mais “fortes” se encontravam para então negociar o que lhes cabia dos países “rendidos”. Evidenciando que as milhares de vidas perdidas em confronto de nada importavam, apenas a concretização dos interesses de dominação para tais territórios.

Algo parecido se dava quando os países centrais se instalavam nos outros países trazendo suas filiais. A estratégia era fazer com que as empresas mais simples fossem esmagadas pelo preço elevado das matérias-primas e pelo baixo preço dos artigos manufaturados. Isso ocorria à medida que a concentração de carteis que foram se estabelecendo ofereciam as diretrizes entre si das condições de produção e distribuição, desde a quantidade de produtos a serem fabricados, vendidos, trocados e até mesmo os prazos. Após definidos estes pontos, era feita a divisão dos mercados entre as grandes empresas e, por conseguinte, a repartição dos lucros entre as várias empresas que faziam parte da concentração, ou seja, as grandes empresas/monopólios iam formando cartéis de controle geral da produção.

É nesse momento que a concorrência se transforma em monopólio. Resultando em um gigantesco “progresso na socialização da produção. Socializa-se também, em particular, o desenvolvimento dos inventos e os aperfeiçoamentos técnicos”, a antiga livre concorrência entre padrões dispersos e que não se conheciam produzindo para um mercado desconhecido é alterada por meio de um processo de concentração da produção nas mãos de poucos (LENIN, 2011, p.130).

A concentração chegou a tal ponto que se pode fazer um inventário aproximado de todas as fontes de matérias-primas (por exemplo, jazigos de minérios de ferro) de um país, e ainda, como veremos, de vários países e de todo o mundo. Não só se realiza este inventário, mas também criam-se associações monopolistas gigantescas que se apoderam das referidas fontes. Efetua-se o cálculo aproximado da capacidade do mercado e estes grupos

“partilham” entre si, por contrato. Monopoliza-se a mão-de-obra qualificada, contratam-se os melhores engenheiros; as vias e meios de comunicação - as linhas férreas na América e as companhias de navegação na Europa e na América – estão nas mãos dos monopólios (LENIN, 2011, p.131).

Esse movimento de monopolização da produção se torna cada vez mais intensa, principalmente nos países centrais irá definir a fase imperialista, que terá como base a socialização integral da produção de forma variada, transformando as relações de produção sem que muitos até mesmo se deem conta. O autor pontua o surgimento de um novo regime social com a forte defesa da transição entre a absoluta liberdade de concorrência (como se os menores tivessem alguma condição de concorrer com os grandes monopólios) e a socialização completa (entre eles mesmos das suas tecnologias e estratégias de controle e dominação das regiões de interesse a serem exploradas) (2011, p.131). Esse movimento é demonstrado muito bem na citação anterior que aponta a realização de inventários e mapeamentos de várias regiões periféricas de interesse dos monopólios dos países centrais.

Sendo assim, a produção em maior escala passa a ser controlada pelos monopólios e estes irão utilizar para seu financiamento os recursos tomados pelos bancos que, segundo Lenin (2011, p.138), tinham sua função fundamental: fazer o intermédios nos pagamentos e recebimentos, fazendo a realização e conversão do capital-dinheiro inativo em capital ativo, ou seja, um capital que passa a ser criador de lucro por meio das várias possibilidades de rendimento em forma de dinheiro a favor dos capitalistas. O processo dos bancos também reflete o processo de concentração da produção que tende cada vez mais chegar em acordos monopolistas, formando o truste dos bancos. O autor (2011, p.151) exemplifica esse processo ao citar o exemplo dos Estados Unidos que, ao invés de possuir nove grandes bancos como em períodos anteriores do século XIX, possui apenas dois, pertencendo aos multimilionários Rockefeller e Morgan que acumulam a maior parte dos valores em circulação.

O auxílio dos bancos no processo de concentração dos monopólios deu origem ao movimento de financeirização do capital que a partir desta relação e influência ofereceu condições para ocorrer a “união pessoal” dos bancos com a indústria que se completou com a “união pessoal” de umas e outras sociedades com o governo por meio de

[...] lugares nos conselhos de administração - escreve Jeidels - são confiados voluntariamente a personalidades de renome, bem como a antigos funcionários do Estado, os quais podem facilitar em grau considerável as relações com as autoridades (LENIN, 2011, p.153).

O autor demonstra como se dá as relações e divisões do trabalho entre os principais responsáveis pelas finanças da sociedade capitalista.¹ Tanto no início do século XX quanto no XXI as estratégias são semelhantes, principalmente na contratação de ex-funcionários do Estado para atuarem na direção de grandes empresas, pois estes conhecem os mecanismos estatais para conseguirem liberações de recursos e facilitação na obtenção de contratos.²

Ao abordar acerca da financeirização, faz-se necessário destacar o movimento de junção do capital bancário e industrial, ampliando a influência da finança de forma cada vez mais intensa e universalizante, como destacado por Lenin: julgamos necessário reproduzir os termos exatos que a este respeito emprega Jeidels, o escritor que melhor estudou o problema:

O exame das relações industriais no seu conjunto permite constatar o caráter universal dos estabelecimentos financeiros que trabalham para a indústria. Contrariamente a outras formas de bancos, contrariamente às exigências formuladas por vezes na literatura, de que os bancos devem especializar-se numa esfera determinada de negócios ou num ramo industrial determinado a fim de pisarem terreno firme, os grandes bancos tendem para que as relações com os estabelecimentos industriais sejam o mais variadas possível, tanto do ponto de vista do lugar como do ponto de vista do gênero de produção: procuram eliminar a distribuição desigual do capital entre as diferentes zonas ou ramos da indústria, desigualdade que encontra a sua explicação na história de diferentes estabelecimentos. Uma tendência consiste em converter as relações com a indústria num fenômeno de ordem geral; outra em torná-las sólidas e intensivas; ambas se encontram realizadas nos seis grandes bancos não de forma completa, mas lá em proporções consideráveis e num grau igual (LENIN, 2011, p.156).

Jeidels apud Lenin (2011) demonstra com nitidez como se dá a interação dos bancos com a indústria estimulando que as relações sejam as mais diversas possíveis, para que assim possa ter cada vez mais créditos para oferecer e receber, além de terem o controle das próprias

¹Por exemplo, um dos três grandes bancos franceses, o CréditLyonnais, tem montada uma “seção especial destinada a recolher informações financeiras” (servicedesétudesfinancières). Na referida seção trabalham permanentemente mais de 50 engenheiros, especialistas de estatística, economistas, advogados etc. Custa anualmente entre 600.000 e 700.000 francos. A seção encontra-se por sua vez dividida em oito subseções: uma recolhe dados sobre empresas industriais, outra estuda a estatística geral, a terceira as companhias ferroviárias e de navegação, a quarta os fundos, a quinta os relatórios financeiros etc. Daí resulta, por um lado, uma fusão cada vez maior ou, segundo a acertada expressão de N. I. Bukhárine, a junção dos capitais bancário e industrial, e, por outro, a transformação dos bancos em instituições com um verdadeiro “caráter universal” (LENIN, 2011, p.155).

²No que se refere à Rússia, limitar-nos-emos a um só exemplo: há alguns anos, todos os jornais deram a notícia de que Davídov, diretor do Departamento de Crédito, abandonava o seu lugar nesse organismo do Estado para entrar ao serviço de um banco importante, com um vencimento que, ao fim de alguns anos, deveria representar, segundo o contrato, uma soma de mais de 1 milhão de rublos. O Departamento de Crédito é uma instituição destinada a “unificar a atividade de todos os estabelecimentos de crédito do Estado” e que fornece subsídios aos bancos da capital no valor de 800 a 1000 milhões de rublos (LENIN, 2011, P.176).

indústrias por meio das suas condicionalidades para realização de empréstimos³ e ainda há o desenvolvimento de investigações tecnológicas, sendo assim “[...] os bancos criam, por exemplo, sociedades especiais de investigação técnica, de cujos resultados só aproveitam, naturalmente, as empresas industriais “amigas” (LENIN, 2011, p.157), realizando o desenvolvimento tecnológico dos setores em que os bancos veem potencial de lucros investidos nas indústrias que possuem relações de troca, ou seja, ocorre a concentração científica e tecnológica. Sendo que

Uma parte cada vez maior do capital industrial - escreve Hilferding - não pertence aos industriais que o utilizam. Estes podem dispor do capital unicamente por intermédio do banco, que representa, para eles, os proprietários desse capital. Por outro lado, o banco também se vê obrigado a investir na indústria uma parte cada vez maior do seu capital. Graças a isto, converte-se, em proporções crescentes, em capitalista industrial. Este capital bancário – isto é, capital sob a forma de dinheiro -, que por esse processo se transforma de fato em capital industrial, é aquilo a que chamo capital financeiro.” **“Capital financeiro é o capital que os bancos dispõem e que os industriais utilizam”** (LENIN, 2011, p.160, grifos nossos).

Com isso ocorre uma maior concentração do capital financeiro que amplia o seu poder de influência na indústria, formando um monopólio efetivo, à medida que se concentra em poucas mãos, obtém lucros enormes e “aumenta sem cessar com a constituição de sociedades, emissão de valores, empréstimos do Estado etc., consolidando a dominação da oligarquia financeira e impondo a toda a sociedade um tributo em proveito dos monopolistas” Lenin (2011, p.169).

Se fosse necessário dar uma definição, a mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo. Essa definição compreenderia o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com o capital das associações monopolistas de industriais, e, por outro lado, a partilha do mundo é a transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista

³Exemplo disso dado pelo autor foi em 19 de Novembro de 1901, um dos bancos berlinenses chamados bancos d (o nome dos quatro bancos mais importantes começa pela letra d) dirigiu ao conselho de administração do Sindicato do Cimento da Alemanha do Noroeste e do Centro a seguinte carta: “Segundo a nota que tornaram pública em 18 do corrente no jornal tal, parece que devemos admitir a eventualidade de a assembleia geral do vosso sindicato, a celebrar em 30 do corrente, adotar resoluções susceptíveis de determinarem na vossa empresa modificações que não podemos aceitar. Por isso, lamentamos profundamente ver-nos obrigados a retirar-vos o crédito de que até agora gozavam... Porém, se a referida assembleia geral não tomar resoluções inaceitáveis para nós, e se nos derem garantias a este respeito para o futuro, estamos dispostos a entabular negociações com vista a abrir um novo crédito” (LENIN, 2011, p.156-157).

para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido (LENIN, 2011, p.217).

Essa fase do capitalismo é determinada pela dominação dos monopólios e do capital financeiro, no qual adquiriu marcada importância a exportação de capitais e começou a partilha do mundo pelos trustes internacionais e terminou com a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes” (2011, p.218). Países estes que são desde fins do século XIX até a atualidade os países mais ricos, sendo a Inglaterra e França os países capitalistas mais velhos e os mais ricos em colônias, os outros dois “Estados Unidos e a Alemanha são os países capitalistas avançados pela rapidez de desenvolvimento e pelo grau de difusão dos monopólios capitalistas na produção” (2011, p.178-179). O autor ainda destaca que estes quatro países juntos possuem cerca de 80% do capital financeiro mundial.

Nos países mais pobres, menos desenvolvidos, ou seja, periféricos, lhes resta receber os capitais dos países centrais, pois nestes países o lucro tem a tendência de ser elevado, devido à quantidade de capitais, o preço da terra junto às matérias-primas são baixos em conjunto com o valor reduzido dos salários. Além de possuírem abertura para exportação de matérias-primas a baixos custos, exemplo desse processo de implantação de grandes monopólios nestes países foi a construção das estradas de ferro no Brasil.⁴

É importante destacar que

A posse de colônias é a única coisa que garante de maneira completa o êxito do monopólio contra todas as contingências da luta com o adversário, mesmo quando este procura defender-se mediante uma lei que implante o monopólio do Estado. Quanto mais desenvolvido está o capitalismo, quanto mais sensível se torna a insuficiência de matérias-primas, quanto mais dura é a concorrência e a procura de fontes de matérias-primas em todo o mundo, tanto mais encarniçada é a luta pela aquisição de colônias. [...] Para o capital financeiro não são apenas as fontes de matérias-primas já descobertas que têm importância, mas também as possíveis, pois a técnica avança, nos nossos dias, com uma rapidez incrível, e as terras hoje não aproveitáveis podem tornar-se amanhã terras úteis, se forem descobertos novos métodos (para cujo efeito um banco importante pode enviar uma expedição especial de engenheiros, agrônomos, etc.), se forem investidos grandes capitais. O mesmo acontece com a exploração de riquezas minerais, com os novos métodos de elaboração e utilização de tais ou tais matérias-primas etc. etc. Daí a tendência inevitável

⁴Num relatório do cônsul austro-húngaro em São Paulo (Brasil) diz: “A construção das estradas de ferro brasileiras realiza-se, na sua maior parte, com capitais franceses, belgas, britânicos e alemães; os referidos países, ao efetuarem-se as operações financeiras relacionadas com a construção de ferrovias, reservam-se as encomendas de materiais de construção ferroviária.” O capital financeiro estende assim as suas redes, no sentido literal da palavra, em todos os países do mundo. Neste aspecto desempenham um papel importante os bancos fundados nas colônias, bem como as suas sucursais. Os imperialistas alemães olham com inveja os “velhos” países coloniais que gozam, neste aspecto, de condições particularmente “vantajosas” (LENIN, 2011, p.186).

do capital financeiro para ampliar o seu território econômico e até o seu território em geral (LENIN, 2011, p.209-210).

Demonstrando que o começo do século XX é tido como um momento de grandes mudanças estruturais das relações entre os países, ampliando as estratégias de exploração e acumulação por meio do aumento dos monopólios e principalmente pelo crescimento e grande influência do capital financeiro. Tendo como base que “o capital-dinheiro da nação está unido nos bancos; os bancos estão unidos entre si no cartel; o capital da nação, que procura a maneira de ser aplicado, tomou a forma de títulos de valor” Lenin (2011, p.270). Não há preocupação com a destruição ambiental ou com a fertilidade dos solos, os “donos do mundo” se julgam maiores do que a própria natureza e com o dinheiro tudo é possível reverter.

A partir desse movimento, o capital vai deixando de ter fronteiras, contando apenas com os “donos” - banqueiros e indústrias em forma de monopólios - dos lugares a serem explorados, extraindo cada vez mais riquezas para que estes poucos se apropriem, acumulem e disputem entre si.

1.2 DO FORDISMO AO TOYOTISMO (MOVIMENTO DE REARTICULAÇÃO)

Falando em início do século XX, Harvey (1992, p.112) nos chama a atenção para a data simbólica de implantação do fordismo, por volta de 1914, quando “Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa aos trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabelecera no ano anterior em Dearbon, Michigan”, é preciso destacar que o modo de implantação do fordismo encontrou muitos desafios em seu processo de implantação, não sendo algo tranquilo e fluído como aparenta. O autor também chamou a atenção para compreendermos como as corporativas de organização de negócios vinham se aperfeiçoando pelas estradas de ferro do século XIX e com as fusões de trustes e carteis no final desde mesmo século. Como vemos, a proposta de Ford não foi algo de inovador por completo, pois carregava várias influências dos movimentos que estavam se dando, porém é preciso destacar que

[...] seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (Harvey, 1992, p.112).

Essa percepção de Ford acerca de vários pontos que envolviam o que circundava as relações do trabalho apontavam novos métodos e maneiras de sentir e viver a vida como o autor destaca citando Gramsci em questões como: sexualidade, família, coerção moral, consumismo e até mesmo na ação do Estado que estava vinculado, na intenção de “forjar um tipo particular de trabalhador “adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo”⁵ (Harvey, 1992, p.113). Esses condicionantes demonstram que, com a implantação da carga horária de oito horas de trabalho e cinco dólares por dia, estava diretamente relacionado com a demanda de disciplinar os trabalhadores para operarem a linha de montagem de alta produtividade, e ao mesmo tempo terem tempo de lazer para poderem consumir o que era produzido em massa, criando assim novas demandas de produção (1992, p.113).

Faz-se necessário pontuar que embora nesse período os países que estavam vivendo a implantação e ampliação do fordismo, mesmo com toda produção e consumo em massa, também se produziu desigualdades e muitas tensões dos movimentos sociais dos excluídos, tanto do modo de produção quanto do consumo, estas reivindicações estavam postas em torno dos movimentos de raça, gênero e origem étnicas, pois, a estes grupos lhes eram negados os empregos e posições privilegiadas que garantiam tais condições de consumo amplamente propagadas, surgindo destes movimentos vários atos contestatórios dos direitos humanos e feministas, devido às mulheres receberem salários inferiores por seus trabalhos e condições precárias.

Com a crise de 1929 houve a redução do consumo interno nos EUA devido ao excesso de produção, no qual não conseguiam escoar internamente. Foi neste período em que, segundo o autor, “o fordismo se aliou firmemente ao keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas” (1992, p.116).

Quase duas décadas depois, no período pós-guerra, teve início a ascensão de “uma série de indústrias baseadas em tecnologias amadurecidas no período entre guerras e levadas a novos

⁵Mas isso presumia que os trabalhadores soubessem como gastar seu dinheiro adequadamente. Por isso, em 1916, Ford enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores "privilegiados" (em larga medida imigrantes) para ter certeza de que o "novo homem" da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente (isto é, não alcoólico) e "racional" para corresponder às necessidades e expectativas da corporação. A experiência não durou muito tempo, mas a sua própria existência foi um sinal presciente dos profundos problemas sociais, psicológicos e políticos que o fordismo iria trazer (HARVEY, 1992, p.113).

extremos de racionalização na Segunda Guerra Mundial” (1992, p.116), com as demandas de produção de

[...] carros, a construção de navios e de equipamentos de transporte, o aço, os produtos petroquímicos, a borracha, os eletrodomésticos e a construção se tornaram os propulsores do crescimento econômico, concentrando-se numa série de regiões de grande produção da economia mundial (EUA, Inglaterra e Japão). As forças de trabalho privilegiadas dessas regiões formavam uma coluna de uma demanda efetiva em rápida expansão (HARVEY, 1992, p.116).

Pois haviam as demandas internas a serem atendidas e também as externas de vários países que estavam devastados pela guerra e necessitavam iniciar o processo de reconstrução, sendo concentrado em algumas regiões, ou seja, os países centrais citados acima, no qual estava localizado os polos de produção e distribuição para os demais países que demandassem tais produtos.

Por conseguinte, o fordismo do pós-guerra tem de ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total. [...] O fordismo do pós-guerra também teve muito de questão internacional. O longo período de expansão do pós-guerra dependia de modo crucial de uma maciça ampliação dos fluxos de comércio mundial e de investimento internacional. De desenvolvimento lento fora dos Estados Unidos antes de 1939, o fordismo se implantou com mais firmeza na Europa e no Japão depois de 1940 como parte do esforço de guerra. Foi consolidado e expandido no período de pós-guerra, seja diretamente, através de políticas impostas na ocupação (ou, mais paradoxalmente, no caso francês, porque os sindicatos liderados pelos comunistas viam o fordismo como a única maneira de garantir a autonomia econômica nacional diante do desafio americano), ou indiretamente, por meio do Plano Marshall e do investimento direto americano subsequente (HARVEY, 1992, p.122).

Todos estes movimentos estavam ligados aos centros financeiros relacionados entre si, centralizados na cidade de Nova Iorque, concentrando o poder nos Estados Unidos, pois, esta região havia se tornado um centro hegemônico donde saíam os empréstimos para reestruturação dos países devastados pela guerra ao mesmo tempo em que absorvia grande quantidade de “matérias-primas dos países não comunistas, na busca de dominar um mercado mundial de massa crescentemente homogêneo com seus produtos” (HARVEY, 1992, p.122).

Foi nesse período que o fordismo se consolidou nos EUA como modelo de produção, que funcionava por meio de uma esteira rolante, possibilitando produzir em grandes quantidades a um custo reduzido. Esse sistema de produção em massa deu condições de aumentar e facilitar a produção em grande escala e, por conseguinte o consumo de rádios, eletrodomésticos e até mesmo automóveis, que até então eram acessadas apenas pelos estratos mais altos da sociedade. O acesso ao consumo se deu devido ao fato de grande parte da

população estar empregada e com um nível salarial que dava condições de consumir muito do que se produzia, fazendo com que a economia estivesse equilibrada internamente.

De acordo com Fagian e Previtali (2014), o modo de produção fordista proporcionou um movimento de acumulação sustentada no capital por meio da criação de uma negociação coletiva que envolvia capital, trabalho e Estado, na busca de “acomodar os trabalhadores ao processo de intensificação do trabalho e ao crescimento do mercado para o consumo com a intermediação de uma política macroeconômica, corporativa, que regulava produção, demanda, distribuição e consumo das mercadorias”.

1.3 INÍCIO DO MOVIMENTO DE FINANCEIRIZAÇÃO MUNDIAL E SURGIMENTO DO BANCO MUNDIAL

Antes da segunda guerra terminar, em 1941, Pereira (2009) aponta com base em vários autores que

O governo dos Estados Unidos iniciou a elaboração de propostas para o desenho de uma nova arquitetura econômica internacional que se seguiria à paz com um objetivo fundamental de construir as “condições que garantissem, ao mesmo tempo, o livre comércio para os produtos norte-americanos, a abertura dos mercados estrangeiros ao capital estadunidense e o acesso irrestrito a matérias-primas necessárias àquela que se tornará a maior potência econômica e militar do planeta (PEREIRA, 2009, p.52).

Estas propostas começaram a ser materializadas no ano de 1944 na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, ocorrida na cidade de Bretton Woods (New Hampshire, EUA),

Nos marcos de uma assimetria de poder extraordinária. Quarenta e quatro delegações aliadas e associadas e um país neutro (Argentina) atenderam ao convite do presidente Franklin Roosevelt (1933-1945), mas foram às negociações entre apenas duas delas que realmente definiram o fundamental (Kapur et al., 1997: 69). Como se sabe, os governos dos EUA e do Reino Unido mantiveram negociações informais desde 1942 (PEREIRA, 2009, p.53).

Destacando que essas negociações não eram baseadas apenas em consensos, de acordo com Pereira (2009, p.53), “os EUA e Inglaterra divergiam profundamente no conteúdo e nos instrumentos que deveriam assegurar a materialização de tais princípios” com objetivos distintos a respeito da conferência; ambos possuíam o mesmo interesse em dominar. “Enquanto à Inglaterra interessava minimizar a perda da força da libra e de prerrogativas políticas e

comerciais, ao segundo era crucial afirmar a predominância do dólar como moeda internacional e âncora da projeção mundial do poder político-financeiro norte-americano” de acordo com Pereira (2009, p.53).

Quando as negociações formais começaram em 1943, segundo Pereira (2009, p.54), “as propostas de Keynes⁶ logo foram descartadas pelos EUA”, pois este viu que poderia ter algumas desvantagens. “Assim, as propostas elaboradas por White (assessor-chefe do Secretário do Tesouro dos EUA, Henry Morgenthau) constituíram a base sobre a qual se deram as negociações assimétricas entre as duas potências”. Porém,

O centro das atenções era, de fato, o futuro fundo de estabilização, tanto assim que o Secretário de Estado dos EUA, quando convidou os governos para enviarem representantes à conferência em Bretton Woods, disse que o encontro tinha o propósito de formular propostas definitivas para um Fundo Monetário Internacional e, possivelmente, um Banco para Reconstrução e Desenvolvimento (PEREIRA, 2009, p.55).

Como resultado da conferência de Bretton Woods e da materialização da

[...] hegemonia norte-americana na reorganização política e econômica internacional do pós-guerra, produto de uma mudança drástica na estrutura de poder internacional, institucionalizou uma nova ordem monetária baseada no dólar, razão pela qual a política econômica dos EUA centralizaria a criação de liquidez e forjaria as condições da expansão e da internacionalização do capital estadunidense (PEREIRA, 2009, p.57).

Foram criadas organizações financeiras de tipo multilateral que “expressavam a desigualdade de poder configurada no sistema internacional” como, por exemplo, “o sistema de votação adotado se baseava na subscrição desigual de capital (cotas), sob controle firme dos EUA e seus aliados ocidentais.” Ou seja, quem possuísse mais cotas detinha maior influência e poder de decisão, sendo os EUA o maior acionista.

⁶ As propostas se concentravam em três pontos principais: “Primeiro, a constituição de um marco mundial de cooperação monetária e financeira orientado à promoção do equilíbrio e do crescimento econômico, em cujo epicentro estaria a criação da União Internacional de Compensações (International Clearing Union), uma espécie de banco central internacional com poder para emitir uma nova moeda de reserva mundial (o bancor) em substituição ao ouro, mas a ele conversível.[...] Segundo ponto, a criação de um fundo, originalmente concebido apenas para a reconstrução dos países atingidos pela guerra, mas depois ampliado para a promoção do desenvolvimento internacional, financiado pelos recursos da União Internacional de Compensações. Terceiro ponto, a criação da Organização Internacional de Comércio (International Trade Organization), dotada de amplos poderes para evitar a adoção de medidas protecionistas unilaterais e a flutuação dos preços das matérias-primas mediante acordos comerciais, gestão de reservas e intervenção nos mercados” (PEREIRA, 2009, p.54).

A partir dos princípios da economia liberal, foram criadas, por meio dos acordos de Bretton Woods, instituições como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD, mais tarde passou a chamar-se Banco Mundial), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e recomendou-se a criação de uma instituição que garantisse o funcionamento do comércio mundial nos moldes liberais (MARTINS, 2015, p.101).

A criação destas instituições foi uma estratégia que já vinha sendo arquitetada desde 1942, como apontado anteriormente, pois seria interessante ter instituições que regulamentassem o setor financeiro e a política de empréstimos para os países que haviam acabado de sair da guerra e também manter a centralização em uma instituição com fortes inclinações aos interesses norte-americanos.

Velasco e Cruz (2007 apud Pereira, 2009, p.81-82) destacaram que a criação destas organizações foi utilizada na vitória republicana nas eleições legislativas de novembro de 1946, junto ao anúncio em março de 1947, da Doutrina Truman,⁷ mesmo havendo uma “forte oposição nos EUA contra sacrifícios domésticos adicionais, participação externa e ajuda financeira a outras nações” segundo Kapur et al., 1997:73 apud Pereira, (2009, p.63). Como demonstrado a maior parte da população neste período era contra o risco da realização de grandes empréstimos que pudessem comprometer a economia do país. Porém, mesmo assim firmou-se um consenso nacional entre os setores dominantes em torno da política externa estadunidense que soterrou o embate, entre multilateralismo e isolacionismo.

Nesse período foi criado o programa Ponto IV, lançado por Truman em 1949. Este programa

[...] se baseava na assistência técnica e financeira a países então considerados subdesenvolvidos em diversas áreas da atividade econômica, político-administrativa, educacional, cultural e científica, com vista a aumentar a taxa de crescimento econômico, elevar os padrões de vida da população e massificar a ideologia do “mundo livre” (PEREIRA, 2009, p.83).

Os projetos financiados pelo Banco Mundial eram baseados em investimentos para promover a modernização de vários setores como estratégia de conter os ideais do comunismo que estava se espalhando a nível mundial, principalmente nos países periféricos. Essa

⁷Essa doutrina consistiu em auxílios financeiros por meio de empréstimos a países capitalistas que estivessem de acordo com os termos propostos, com enfoque principal em fortalecer estes países em oposição às ideias da união soviética, ou seja, uma estratégia de blindar a Europa contra o “contágio” comunista. A estratégia da doutrina teve influenciadurante todo o período da **Guerra Fria**, com a política norte-americana tentando barrar a expansão do socialismo, a qualquer custo, com enfoque nos países capitalistas considerados mais frágeis e suscetíveis ao sistema socialista, como apontado por Pereira (2009).

perspectiva de modernização visava dinamizar as relações desiguais entre os países centrais e a periferia, demonstrando que é possível alterar essas relações através da associação entre capitalismo e “liberdade”. Era necessário levar o programa a várias dimensões, e

Para levar a dimensão “social” do Ponto IV foi necessário que ela se convertesse em suporte funcional à contenção, o BIRD precisava atuar também no âmbito da organização do Estado, e não foi por acaso, que o nível considerado “insatisfatório” de “competência na administração pública” figurava como um dos “obstáculos” principais ao desenvolvimento, como apontado pelo Banco. Sendo que a ação do Banco, nesse âmbito, ganhou alento e contornos bem definidos ao longo da década de cinquenta (PEREIRA, 2009, p.84).

O direcionamento do processo de reestruturação do Estado para adequar ao padrão posto pelo banco se deu por meio das diretrizes citadas nos relatórios, realizados pelos intelectuais orgânicos do banco, operando, basicamente, de três formas estratégicas. A primeira forma

Consistia no fomento à criação de “instituições”, frequentemente sob a forma de agências paraestatais, financiadas por fora do orçamento público ordinário e compostas por quadros altamente qualificados (Mason & Asher, 1973: 701-02). Organizadas para planejar e executar projetos financiáveis pelo Banco e influenciar o processo de tomada de decisão governamental, operavam nos níveis nacional, setorial ou de administração de projetos (PEREIRA, 2009, p.84).

Como o banco e seus representantes não poderiam ocupar os quadros de representação política nos países, foram criadas instituições para formarem esses intelectuais do próprio país de acordo com o ideário defendido pelo Banco, em pouco tempo isso se estendeu para os cargos mais elevados e funcionários públicos, tendo grande influência no processo de organização burocrática e estatal. Segundo Pereira (2009, p.85) “o Banco formou uma rede estável e fiel de quadros e organismos no interior da administração pública de inúmeros países apta a atender, prontamente, aos seus requerimentos imediatos e estratégicos”, basta fazer uma breve pesquisa acerca do local de formação de boa parte das/os ministras/os de nosso país para comprovar.⁸

⁸ Segue alguns exemplos de alguns dos últimos ministros da educação: **Cid Ferreira Gomes, ministro em 2015**, No começo de 2005, mudou-se para Washington D.C, nos Estados Unidos, onde exerceu a função de consultor do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). **José Mendonça Bezerra Filho, de 2016 a 2018**, com formação no exterior em gestão Pública pela Kennedy School, Escola de Governo da Universidade de Harvard (EUA). Em abril de 2017 foi favorável à Reforma Trabalhista. Em agosto de 2017 votou contra o processo em que se pedia abertura de investigação do então presidente Michel Temer, ajudando a arquivar a denúncia do Ministério Público Federal. **Rosseli Soares da Silva, em 2018**, participou ativamente da reformulação do Novo Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017. Informações disponíveis abertamente em vários jornais online.

A segunda forma se deu pela

Organização e envio de “missões técnicas” a certos países, compostas por especialistas e consultores do BIRD — a maioria, norte-americanos e britânicos (Mason & Asher 1973: 68 apud Pereira 2009, p.85) — e de outras organizações internacionais, como a FAO, a OMS e, quase sempre, o FMI (PEREIRA, 2009, p.84-85).

Utilizadas para criar demandas para os seus próprios “serviços” financeiros e não-financeiros, mas também educar e fidelizar atores domésticos capazes de sustentá-las no tempo, de acordo com Pereira (2009), faziam análise da situação econômica geral do país, orientando medidas de política macroeconômica e setorial; visando neste sentido definir um rol de projetos passíveis de financiamento, com um nível elevado de vigilância sobre a economia e articulação com autoridades nacionais, haja vista o foco do anticomunismo e o risco de articulações nacionais de perspectivas socialistas.

A terceira forma ocorreu com a criação, em 1955, do Instituto de Desenvolvimento Econômico, com o

Financiamento e apoio político das fundações Rockefeller, o IDE começou a funcionar no ano seguinte e logo passou a disseminar ideias geradas pelo mainstream anglo-americano — e, com o tempo, pelo próprio Banco — para quadros políticos e técnicos graduados nos países clientes. Tratava-se de modelar uma determinada visão de Estado e de gestão pública (PEREIRA, 2009, p.86).

Como podemos perceber, as três formas foram nada mais do que as estratégias dos Estados Unidos para se inserirem na estrutura política e econômica dos países periféricos de modo que não ficasse evidente a sua relação, ou até mesmo que causasse algum tipo de confronto direto, como por exemplo, uma pessoa norte americana ser eleita em algum país em que tivessem interesses diretos, a população poderia se dar conta e não aceitar uma representação de fora. A alternativa encontrada foi formar quadros profissionais sob seu ideário, pois essas pessoas/lideranças ao regressarem aos países de origem poderiam implantar de acordo com as orientações dos EUA, seus direcionamentos e controle, bem como um combate à expansão de ideias comunistas, principalmente na América Latina.

Exemplo nítido disso foi o convite para formação dos estudantes de economia do Chile para se graduarem na Universidade de Chicago. Tal convite tinha por detrás o interesse de formar quadros de profissionais que tinham Milton Friedman como um dos principais

percursores e mentor, com vários seguidores espalhados pelo mundo em um grupo conhecido como “chicago boys”.⁹ Após esse período de formação, eles regressaram a seus países de origem como “representantes” diretos dos interesses dos EUA para aplicar o receituário neoliberal, tanto nas universidades de economia quanto nos cargos do governo, fazendo oposição ao governo com a vitória de Allende à presidência e aos movimentos sociais e populares. Este grupo fez oposição e apoiou o golpe militar que iniciou com o assassinato do então presidente.¹⁰ Como vemos

Os Estados Unidos, o FMI e seus aliados e representantes locais formados nas universidades norte-americanas (Chicago boys) segundo o credo e as receitas neoliberais, trabalham para obter dos governos a descompartimentarização dos mercados financeiros do Nic, a passagem a titulização da dívida pública e a formação, nesse país, de mercados de obrigações domésticos interconectados com os mercados financeiros dos países do centro do sistema (CHESNAIS, 2005, p.47).

O autor nesta passagem demonstra os interesses diretos deste grupo para os países periféricos, sendo uma estratégia muito bem elaborada de formação de quadros para aplicação e perpetuação dos interesses dos EUA para estes países.

Para entender esse movimento, faz-se necessário compreender o processo de mundialização do capital, com uma breve retomada no tempo, no qual Chesnais (1996) chama a atenção para o começo da década de 80, com destaque para o adjetivo “global” surgido nas grandes escolas norte americanas de administração de empresas, as célebres “*buzines management schools*” de Harvard, Columbia, Stanford etc. Tendo sido popularizado nas obras e artigos dos mais hábeis consultores de estratégia e marketing, formados nessas escolas¹¹ ou em estreito contato com elas. Tinha como estratégia se estender a nível mundial através da imprensa econômica e financeira de língua inglesa, com a propagação da terminologia globalização, que em pouquíssimo tempo invadiu o discurso político neoliberal.

Chesnais (1996) salienta que estimular o “globalismo” significava, para estes autores, fazer um chamado aos dirigentes industriais e políticos norte-americanos, e europeus para que

⁹ MATTOS, Carlos Alberto. Os Chicago Boys e as raízes do ultraliberalismo na América do Sul. Carta Maior. 06 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Cinema/Os-Chicago-Boys-e-as-raizes-do-ultraliberalismo-na-America-do-Sul/59/42290>>. Acesso em: 27 maio 2019.

¹⁰ CHICAGO Boys. Direção de Carolina Fuentes y Rafael Valdeavellano. Chile: Carola Fuentes, Herta Mladinic, 2015. (90 min.), P&B. Disponível em: <<http://www.gamba.cl/2018/05/chicago-boys-vean-aca-el-documental-que-tvn-emitio-a-la-hora-de-la-corneta/>>. Acesso em: 25 maio 2019.

¹¹ Autores citados por Chesnais (1996, p.23) como “o japonês K. Ohmae (1985 e 1990), o americano M.E Porter”.

estes parassem de brigar por questões menores e bobas, como quotas de importação e pela maneira em que manejavam a política industrial, para que enfim tomassem consciência de seus interesses comuns e cooperassem entre si. Evidenciados nas “publicações que fazem a mais extremada apologia da “globalização” e do “tecno-globalismo”, apresentam esse mundo que está nascendo como “sem fronteiras” e as grandes empresas como “sem nacionalidade” (Chesnais, 1996, p.23).

Pensando nessas questões de expansão global, Chesnais (1996) aponta uma expressão que faz jus a esse processo, a “mundialização do capital”, que nesse cenário corresponde mais exatamente à substância do termo em inglês “globalização”, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, ao adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ampliada por todo o globo. Segundo o autor, ele vale, na esfera financeira, que a partir da integração internacional dos mercados financeiros resultou, na liberalização e desregulamentação que levaram a abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real.

Merecendo destacar que a terminologia “mundialização do capital” abarca de maneira mais ampliada o processo de expansão do capital desde meados do século passado. Outro ponto importante no uso desta terminologia é o fato de localizarmos esse processo intrínseco ao modo de produção capitalista e não como um processo paralelo, como vemos em muitas definições que acabam por retirar a centralidade da análise do capitalismo. O autor destaca que,

Por pouco que se saia do campo da ideologia pura e entre no campo de um enfoque científico, a palavra “globalização” ou “mundialização” representa um convite imediato a escolher ou criar instrumentos analíticos que permitam captar uma totalidade sistêmica. Isto não apenas no tocante ao conceito de Capital, que deve ser pensado como unidade diferenciada e hierarquizada, hoje cada vez mais nitidamente comandada pelo capital financeiro (CHESNAIS, 1996, p.18).

Destacar o processo de mundialização do capital é também dar ênfase no caráter mundializado da concorrência e mais que isso, demonstrar quais os países que compõe a tríade que domina os meios de produção, sendo estes os EUA, a união europeia, o Japão, e outros poucos países que tem poder de compra e uma “demanda a atender” como destacado pelo autor. Esse caráter significa a abertura dos oligopólios nacionais com uma rivalidade intensa. Sendo que

Também significa recuperar a liberdade de ação, em particular a de poder organizar a produção, integrando as vantagens proporcionadas por diferentes

aparatos produtivos ou sistemas nacionais de inovação, e explorando os diferenciais no custo da mão de obra (CHESNAIS, 1996, p.116).

Esta afirmação demonstra o interesse em destruir as fronteiras nacionais, a fim de que as grandes empresas possam aproveitar os diferenciais de mão de obra nos países periféricos que geralmente possuem legislações trabalhistas flexibilizadas e tem um custo baixo para a instalação das empresas, tanto na contratação de mão de obra quanto pelas isenções de impostos garantidas pelos Estados, dando maiores condições de acumulação das filiais nestes países.

Esse processo se deu de forma mais intensificada com a mundialização do capital, quando as fronteiras nacionais e culturais foram quebradas possibilitando ampliar as estratégias de redução dos custos da produção e formação de um novo formato de articulação e concorrência entre os monopólios. Sendo os EUA um dos principais países do Norte com grande influência mundial em várias esferas, pois a

Delimitação entre os países do “Norte” como os mais desenvolvidos e os do “Sul” como os menos desenvolvidos, sendo a maioria dos países que conheceram a dominação colonial ou semicolonial. Portanto os países do Norte também possuem os componentes centrais da concorrência oligopolista, dentro do grupo dos países mais ricos, configurando uma série de “vantagens” a estes países (CHESNAIS, 1996, p.118).

Vantagens pelas quais os países do Norte estão sempre em articulação para que sejam ampliadas, concorrendo entre si e dominando os modos de produção mais desenvolvidos. Chesnais (1996, p.117) irá apontar que há três níveis nas estratégias de mundialização dos grupos, que se baseiam em vários fatores para retirar o melhor possível, sendo que é nas desigualdades nacionais que os países centrais retiram as maiores vantagens. O primeiro nível é relativo às vantagens próprias do país de origem àqueles que cada rival tira por sua própria filiação nacional. O segundo seria pela aquisição dos insumos estratégicos para a produção e organizado por toda grande empresa, no qual o processo de organização é dividido em duas categorias: as matérias-primas estratégicas, em regiões de “terceiro mundo, periféricas”; e os insumos científicos e tecnológicos, localizados nos países pertencentes à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a OCDE.

O terceiro nível seria o das atividades correntes¹² (de bens e serviços), porém, decisivas, de produção e, sobretudo, de comercialização.

As multinacionais tentam tirar proveito da ampliação e da crescente homogeneidade de seus mercados, e também da desigualdade entre os países de uma área regional/continental, tanto no âmbito da especialização do aparato produtivo, como em matéria de custos salariais, de legislação trabalhista e de regime fiscal do capital (CHESNAIS, 1996, p.117).

A partir da compreensão destes três níveis essenciais acima destacados por Chesnais (1996), podemos compreender como se dá à influência do capital a nível econômico e político, bem como as suas estratégias de localização e valorização dos territórios que convém aos países centrais, que compõe a tríade. Ficando evidente a maneira como se estrutura o sistema de vantagens destes países, com destaque ao lugar que cabe aos países periféricos/subdesenvolvidos como o Brasil e tantos outros da América latina e outros, que são peça chave para a produção de matérias-primas e insumos para os países centrais produzirem seus produtos finais (industrializados/manufaturados) e depois venderem com um grande valor acrescido aos mesmos países exportadores. Essa linha de compreensão demonstra o interesse em manter estes países nessa condição de subordinação e precariedade.

Harvey (1992, p.126) irá apontar alguns pontos acerca de um período em que o processo acima citado se intensificou com “a formação do mercado do eurodólar e a contração do crédito no período 1966-1967 foram, na verdade, sinais prescientes da redução do poder norte-americano de regulamentação do sistema financeiro internacional”. Pontuando que foi neste período em que houve “a substituição de importações em muitos países do Terceiro Mundo (da América Latina em particular), associadas ao primeiro grande movimento das multinacionais na direção da manufatura no estrangeiro (no Sudeste Asiático em especial)” ou seja, neste período as multinacionais começaram a se espalhar por diversos países periféricos para poderem se desenvolver aproveitando que em tais países haviam poucas ou inexistentes legislações trabalhistas.

¹² Sendo as atividades correntes de produção de bens e serviços “o principal campo de atuação dos bancos comerciais que abrem crédito a produtores e comerciantes, ou seja, com base em garantias reais e na avaliação do conceito do devedor.” Em: A Economia Brasileira: De Onde Viemos e Onde Estamos Por Antonio Leite. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=r6gY8LasIwC&printsec=frontcover&dq=A+Economia+Brasileira+De+Onde+Viemos+e+Onde+Estamos+Por+Antonio+Leite&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjS5tbMkPnZAhWKFpAKHXvzBIQQ6AEIKDAA#v=onepage&q=atividades%20correntes&f=false>> Acesso em 26 out. de 2017.

O autor ainda destaca que este movimento de ampliação da industrialização para tais regiões intensificou a competição internacional

[...] à medida que a Europa Ocidental e o Japão, seguidos por toda uma gama de países recém-industrializados, desafiaram a hegemonia estadunidense no âmbito do fordismo a ponto de fazer cair por terra o acordo de Bretton Woods e de produzir a desvalorização do dólar. A partir de então, taxas de câmbio flutuantes e, muitas vezes, sobremodo voláteis substituíram as taxas fixas da expansão do pós-guerra (HARVEY, 1992, p.126).

Esse movimento deu as bases para o movimento seguinte, o da transnacionalização, ou seja, a ruptura das fronteiras nacionais, que tem no Investimento Externo Direto, o IED, o vetor principal das relações econômicas e políticas entre os países. Segundo Chesnais (1996), esse processo começou a se ampliar a partir da década de 70, porém deslanchou em meados dos anos 80, com ligação direta ao processo de liberalização e desregulamentação que veremos adiante.

Ao citar este período, é importante contextualizar que ele se baseava no neoliberalismo e o nacionalismo de grande potência, tendo Milton Friedman como precursor das políticas norte-americanas conservadoras e de seu desdobramento doutrinário (Escola de Chicago de economia).

Friedman defende a abolição desse sistema (ouro como referência oficial via dólar) e a adoção de um sistema de câmbio “flexível ou flutuante”, administrado apenas pelos mercados e, portanto, mais estável do que quando os bancos centrais interferem. Foi um dos conselheiros do presidente Nixon que desvincularam o dólar do ouro, em 1971, pondo fim ao regime do gold-dollar standard instaurado depois da segunda guerra mundial. Essa decisão norte-americana unilateral foi ratificada em 1973 pelas principais potências capitalistas europeias e pelo Japão, dando lugar a uma concorrência entre grandes divisas e a busca de novos compromissos (BRUNHOFF in CHESNAIS, 2005, p.73)

Durante o período de finais da década de 60 e início de 70, baseado no desejo de expansão pós-guerra guiados por uma política monetária extraordinariamente frouxa por parte dos Estados Unidos e da Inglaterra, “o mundo capitalista estava sendo afogado pelo excesso de fundos; e, com as poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, esse excesso significava uma forte inflação” de acordo com Harvey (1992, p.136). Como o autor pontua, a supervalorização da esfera financeira em detrimento da produtiva acabou por ocasionar o aumento de preços dos produtos e por conseguinte a queda do poder de compra da moeda.

Esse processo de inflação e tentativa de freá-la foi um dos pontos atenuantes que se desdobraria em 1973 com a crise mundial dos mercados imobiliários e profundas dificuldades nas instituições financeiras, somando a isso a decisão da “OPEP de aumentar os preços do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973” (HARVEY, 1992, p.136). Com isso foi implantado o modelo petrodólar para padronizar os preços do petróleo em dólares, facilitando a reciclagem de petrodólares e criando liquidez e demanda de ativos nos mercados financeiros. Com a dificuldade dos países em importar petróleo foi necessário rearticular as formas de consumo energético, levando todos os segmentos da economia a buscar modos de economia de energia o que também levou ao problema de reciclagem dos petrodólares excedentes, exacerbando a já forte instabilidade dos mercados financeiros mundiais (HARVEY, 1992, p.136).

Com a forte deflação do início da década de 1970 até 75, os países sofreram um forte processo de diminuição do índice de preços do consumidor ocasionando a queda de preços, que se deu devido à superprodução e queda do consumo, criando uma profunda crise fiscal e de legitimação, como se deu com a quebra da cidade de Nova York (que possuía um dos maiores orçamentos públicos do mundo). Foram sintomas de algo muito grave como destacado por Harvey (1992, p.137). Para superação deste cenário crítico, foram demandadas algumas mudanças como:

[...] A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação (HARVEY, 1992, p.137).

E foram para os países periféricos que se transferiram as “novas” tecnologias às custas de empréstimos, porém, era um lugar onde se poderia produzir mais por um custo reduzido, além disso poderia girar o consumo nestes mesmos países e enviar para as matrizes boa parte dos lucros.

1.4 PERÍODO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO

O início da década de 70, os fatos ocorridos em 1973 marcaram um profundo processo de recessão intensificada pelo choque do petróleo, e – “evidentemente retirou o mundo

capitalista do sufocante torpor da “estagflação” (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista” (Harvey, 1992, p.140).

As décadas de 70 e 80

[...] foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta (HARVEY, 1992, p.140).

Paralelo ao padrão de produção fordista, estava a surgir a demanda por uma outra lógica de produção, o Toyotismo/ acumulação flexível, que fazia contraponto direto com a rigidez do padrão de produção vigente. Nesta nova lógica os processos de trabalho, mercados, produtos e padrões de consumo eram baseados na lógica da flexibilidade. Segundo Harvey (1992, p.140), esse padrão “caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, com novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacionais”.

O autor ainda destaca que a elevação dessas taxas se deu por meio do isolamento do trabalho organizado pela reconstrução de focos de acumulação flexível nas regiões que não tinham tradição industrial anterior, principalmente nos países periféricos e, também, pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas que visavam à adequação ao novo molde de produção. O que trouxe à tona o quanto esse novo padrão de produção poderia “[...]implicar níveis relativamente altos de desemprego estrutural (em oposição à “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical - uma das colunas políticas do regime fordista” (HARVEY, 1992, p.141).

Nesse novo contexto, as mudanças tecnológicas e/ou organizacionais associadas ao Toyotismo são apresentadas como as mais eficientes e racionais para o desempenho do processo produtivo, assim como a oportunidade de romper com os indesejáveis excessos da organização taylorista/fordista (PIORE e SABEL, 1984; WOMACK, JONES e ROOS, 1989). Para esses autores, cujas pesquisas foram realizadas na indústria automotiva, a difusão das novas tecnologias associada às novas práticas de gestão possibilitariam a

recuperação da inteligência do trabalhador no local de trabalho, particularmente devido à introdução das células de produção e dos grupos de trabalho (FAGIAN E PREVITALI, 2014).

Constatamos que não houve a superação de um padrão de produção por outro, porém, houve alterações na lógica de produção e até mesmo incremento de um padrão novo as demandas do modelo anterior.

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa (HARVEY, 1992, p.143).

A tendência que estava sendo implantada no mercado de trabalho era reduzir o quantitativo de trabalhadores para empregar um número maior sem vínculos fixos, que poderiam ser demitidos sem tantos custos, ou seja, reduziu-se os postos de trabalho e se intensificou o trabalho temporário ou por contratos precários. Esses novos moldes se deram “através da formação de novos conjuntos produtivos em que as economias de aglomeração assumiam crescente importância, por intermédio do domínio e da integração de pequenos negócios sob a égide de poderosas organizações financeiras ou de marketing (a Benetton, por exemplo, não produz nada diretamente, sendo apenas uma potente máquina de marketing que transmite ordens para um amplo conjunto de produtores independentes)” (HARVEY, 1992, p.144).

No movimento de rearticulação do mundo do trabalho, o maior beneficiário foi o

[...] mundo das altas finanças envolve uma variedade igualmente espantosa de atividades entrelaçadas, em que os bancos tomam maciços empréstimos de curto prazo uns dos outros, as companhias de seguro e fundos de pensão reúnem tal quantidade de fundos de investimento que terminam por funcionar como “formadores de mercado” dominantes, enquanto o capital industrial, mercantil e imobiliário se integram de tal maneira às estruturas e operações financeiras que se torna cada vez mais difícil dizer onde começam os interesses comerciais e industriais e terminam os interesses estritamente financeiros.[...] a acumulação flexível evidentemente procura o capital financeiro como poder coordenador mais do que o fordismo o fazia. Isso significa que a potencialidade de formação de crises financeiras e monetárias autônomas e independentes é muito maior do que antes, apesar de o sistema financeiro ter mais condições de minimizar os riscos através da diversificação e da rápida transferência de fundos de empresas, regiões e setores em

decadência para empresas, regiões e setores lucrativos. Boa parte da fluidez, da instabilidade e do frenesi pode ser atribuída diretamente ao aumento dessa capacidade de dirigir os fluxos de capital para lá e para cá de maneiras que quase parecem desprezar as restrições de tempo e de espaço que costumam ter efeito sobre as atividades materiais de produção e consumo (HARVEY, 1992, p.154-155).

Os bancos então passaram a assumir um papel ainda mais influente nas relações industriais e empresariais, à medida que eram eles quem concediam os capitais para investimentos em setores de ampliação da produção. Ao invés das grandes empresas decidirem o que iriam fazer, os bancos agora apontavam a direção, porém, tal concentração no sistema financeiro acabou por aumentar o potencial de crises, ao mesmo tempo que a sua diversificação sem fronteiras pode dissipar com mais fluidez para outros lugares que estivessem mais lucrativos ou equilibrados, e até mesmo pelo próprio Estado ao absorver tais dívidas na tentativa de estabilizar as taxas de câmbio,¹³ na busca de então poder reorganizar as atividades a um nível de acumulação “satisfatório”.

Nas crises da década de 70 e 80, muitos dos principais países capitalistas perderam muito poder na luta pela recuperação do conjunto de Estados capitalistas, como vimos anteriormente com auxílio no controle e regulação cambial entre outras medidas. Na busca de recuperação do poder, em 1982, essa tendência foi institucionalizada

[...] quando o FMI e o Banco Mundial foram designados como autoridades centrais capazes de exercer o poder coletivo das nações-Estado capitalistas sobre as negociações financeiras internacionais. Esse poder costuma ser empregado para forçar reduções de gastos públicos, cortes de salários reais e austeridade nas políticas fiscal e monetária, a ponto de provocarem uma onda dos chamados “distúrbios do FMI” de São Paulo a Kingston, Jamaica, e do Peru ao Sudão e ao Egito a partir de 1976 (ver Walton, 1987, para uma relação completa) (HARVEY, 1992, p.160).

¹³O autor nos chama a atenção para “as operações nos mercados internacionais de divisas, destinadas a estabilizar as taxas de câmbio, não saíram mais baratas - a Reserva Federal de Nova Iorque relatou ter gasto mais de 4 bilhões de dólares nos dois meses posteriores à crise da Bolsa de outubro de 1987 para manter a taxa de câmbio do dólar relativamente controlada, e o Banco da Inglaterra vendeu 24 bilhões de libras em 1987 para evitar que a moeda britânica subisse muito rápido e demais. O papel do Estado como credor ou operador de último recurso se tornou, é óbvio, muito mais crucial. Mas, da mesma maneira, vemos agora que também é possível que as nações-Estado (África do Sul, Peru, Brasil etc.) não cumpram suas obrigações financeiras internacionais, forçando negociações entre Estados sobre pagamentos de dívidas. Suspeito que também não seja por acaso que a primeira reunião econômica de cúpula das grandes potências capitalistas tenha ocorrido em 1975, nem que a busca de coordenações internacionais - através do FMI ou da feitura de acordos coletivos de intervenção em mercados de divisas - tenha se intensificado desde então, tornando-se ainda mais enfática na esteira da crise da Bolsa de 1987 (HARVEY, 1992, p.159).

Compreender os “distúrbios do FMI” é fundamental para perceber como estas agências multilaterais articulam e usam sua influência. Como demonstração, cito a fala de Stiglitz (que já foi Vice-Presidente Sênior para Políticas de Desenvolvimento do Banco Mundial) em entrevista, na qual evidencia perfeitamente a estratégia de influência e manutenção da hegemonia destas agências ao pontuar algumas das principais estratégias do FMI, sendo uma delas a dos “distúrbios” utilizados como tática em que após fazer subir os preços da comida, água e gás de cozinha (com o estímulo a privatização das estatais que ofertavam estes serviços), “o FMI insiste em que estas nações subam suas taxas de juros a 30%, 50% e 80 para seduzir os especuladores e que regressem com os fundos da nação”.¹⁴ O que demonstra que essas são as estratégias que garantem ao capital internacional uma dupla acumulação dos recursos, primeiro pelas compras das estatais ou de frações delas e a segunda pelo aumento da taxa de juros da dívida pública.

Observemos que “este incêndio econômico tem um lado positivo — para as corporações estrangeiras, as que podem adquirir os bens restantes, tal como uma concessão mineira ou porto, a preços de arremate”.¹⁵ Casos que não são distantes da nossa realidade, como o caso da privatização da Vale do Rio Doce na década de 90, em que essa foi vendida por um valor infinitamente inferior do que realmente valia, mediante um discurso de crise no país.

Evidenciando que

O capitalismo está fundado, em suma, numa relação de classe entre capital e trabalho. Como o controle do trabalho é essencial para o lucro capitalista, a dinâmica da luta de classes pelo controle do trabalho e pelo salário de mercado é fundamental para a trajetória do desenvolvimento capitalista (HARVEY, 1992, p.166).

Até mesmo os movimentos contestatórios tiveram função de legitimar algumas propostas implantadas em favor dos monopólios e da acumulação dos bancos. O capitalismo é dinâmico nas várias maneiras que encontra para a intensificação da acumulação e concentração. Um dos pontos é como ele exerce com o uso das leis coercitivas o impedimento até mesmo dos capitalistas individuais de desenvolverem inovação em busca de lucros. Ainda tem o fator das mudanças organizacionais e tecnológicas do mundo do trabalho, que também acabaram por influenciar diretamente as articulações da luta de classes à medida que com a flexibilização do

¹⁴PALAST, Gregor. Entrevista. **Renegado do Banco Mundial abre o jogo**. Jornal a Nova Democracia. Ano I. nº 2 setembro de 2002. Disponível em: <<https://anovademocracia.com.br/no-2/1403-renegado-do-banco-mundial-abre-o-jogo>>. Acesso em: 15 abr. 2019

¹⁵Idem.

trabalho, com o domínio/controlar do trabalho, em uma tentativa de enfraquecimento dos sindicatos e aparelhamento do Estado junto aos sistemas políticos que tinham na incorporação e representação os pontos cruciais para a perpetuação do capitalismo.

Como demonstra a teoria marxista, as crises são fatores de renovação e atualização do modo de produção capitalista à medida que os padrões de produção se desenvolvem de forma cada vez mais sofisticada. A tendência é produzir fases periódicas de superacumulação, ou seja, uma condição generalizada devido a

Capacidade produtiva ociosa com excesso de mercadorias e de estoques, um excedente de capital-dinheiro (talvez mantido como entesouramento) e grande desemprego. As condições que prevaleciam nos anos 30 e que surgiram periodicamente desde 1973 têm de ser consideradas manifestações típicas da tendência de superacumulação” (HARVEY, 1992, p.170).

O autor chama a atenção para o fato de que se o capitalismo pudesse continuar se expandindo como uma real possibilidade, poderia até se pensar em uma solução permanente para o problema que tende a retornar de tempos em tempos, a superacumulação, como foi o caso do fordismo.¹⁶ Porém, essa possibilidade não é viável, pois a implantação do capitalismo a nível mundial tem limites, e, à medida que vai sendo implantado em todos os lugares, vai reproduzindo mesmo com as particularidades esta mesma lógica de superacumulação, portanto, segundo Harvey (1992, p.172), “o resultado de longo prazo será, quase certamente, o aumento da competição internacional e inter-regional, com os países e regiões que têm menos vantagens sofrendo as mais severas consequências.

Mediante as necessidades do capitalismo de superar as crises da superacumulação

Foram criados novos centros geográficos de acumulação - o sul e o oeste dos Estados Unidos, a Europa Ocidental e o Japão - e, em seguida, um conjunto de países recém-industrializados. Com a maturação, esses sistemas fordistas de produção se tornaram centros de superacumulação novos e, com frequência, bastante competitivos. A competição espacial entre sistemas fordistas geograficamente distintos se intensificou, com os regimes mais

¹⁶Foi principalmente com o deslocamento espacial e temporal que o regime fordista de acumulação resolveu o problema da superacumulação no decorrer do longo período de expansão do pós-guerra. Por conseguinte, a crise do fordismo pode ser interpretada até certo ponto como o esgotamento das opções para lidar com o problema da superacumulação. O deslocamento temporal estava acumulando dívida sobre dívida até que a única estratégia governamental viável foi afastar o problema através da monetização. [...]A competição espacial aumentou ainda mais, em particular depois de 1973, à medida que se esgotava a capacidade de se resolver o problema da superacumulação por meio do deslocamento geográfico. Assim sendo, a crise do fordismo foi tanto geográfica e geopolítica como uma crise de endividamento, luta de classes ou estagnação corporativa nas nações-Estado. Os mecanismos desenvolvidos para controlar tendências de crise simplesmente terminaram por ser vencidos pela força das contradições subjacentes do capitalismo (HARVEY, 1992, p.174).

eficientes (como o japonês) e os de custo de mão-de-obra mais barato (como os de países do Terceiro Mundo em que faltavam noções de um contrato social com o trabalho ou em que esses contratos não tinham muita força) levando outros centros a paroxismos de desvalorização através da desindustrialização (HARVEY, 1992, p.172).

A divisão e concentração do mundo em dois polos já era algo que vinha se dando anteriormente, porém, o que o autor busca enfatizar é a intensificação da exploração dos países periféricos, do sul do globo. Os moldes da superacumulação mediante o surgimento de novas tecnologias e com um padrão de produção cada vez mais automatizado tende a produzir crises mais intensas e uma distribuição da produção em alta escala para regiões de baixo custo de mão de obra e contratos de trabalho frágeis, o que representa uma das faces da acumulação flexível do capital.

Nesse movimento de transferência de capitais, foi criado o “fordismo periférico” que, mesmo com os novos sistemas de produção, este ainda se manteve adequando a algumas particularidades das regiões em que eram implantados os centros de inovação nos países tidos como de terceiro mundo, ou periféricos, na busca de elevar a produção com custos reduzidos mediante a flexibilização dos regimes de trabalho. De acordo com Harvey (1992, p.175), “em condições de acumulação flexível, parece que sistemas de trabalho alternativos podem existir lado a lado, no mesmo espaço, de uma maneira que permita que os empreendedores capitalistas escolham à vontade entre eles”. É citado o exemplo de que “o mesmo molde de camisa pode ser produzido por fábricas de larga escala na Índia, pelo sistema cooperativo da “Terceira Itália”, por exploradores em Nova Iorque e Londres ou por sistemas de trabalho familiar em Hong Kong”. O que demonstra o ecletismo nas práticas de trabalho e de produção, tão característico do período atual.

1.5 INVENÇÃO DE DÍVIDAS E TÍTULOS – FÁBRICA DE CAPITAL FICTÍCIO

Ao demonstrar o avanço e intensificação da financeirização em conjunto com as estratégias utilizadas para sua expansão o autor cita um exemplo:

Nova Iorque perdeu seu comércio tradicional de roupas e se dedicou, em vez disso, à produção de dívidas e de capital fictício. “Nos últimos sete anos”, dizia um relatório de Scardino (1987) no New Iorque Times. Nova Iorque construiu 75 novas fábricas para abrigar a máquina de produção e distribuição de dívidas. Essas torres de granito e de vidro brilham noite afora enquanto alguns dos mais talentosos profissionais desta geração inventam

novos instrumentos de dívida que atendem a qualquer necessidade imaginável: Títulos Perpétuos de Taxa Flutuante, Títulos de Curva de Produção e Títulos de Unidade Monetária Dual, para ficar em alguns, agora negociados com tanta naturalidade quanto o foram um dia as ações da Standard Oil (HARVEY, 1992, p.295).

A financeirização das empresas e indústrias demonstra os grandes interesses por detrás da mudança de padrão de produção em uma cidade até então voltada para o comércio de roupas para se tornar um local direcionado majoritariamente para o mundo das finanças, esse é o exemplo nítido de como o capital e os interesses por acumulação e principalmente controle dos EUA aos demais países está posto em uma de suas principais cidades. Como vemos, “a maior exportação física da cidade de Nova Iorque é hoje papel usado. A economia da cidade se apoia de fato na produção de capital fictício para emprestar aos agentes imobiliários que fazem negócios para os profissionais muito bem pagos que fabricam capital fictício” (HARVEY, 1992, p.295).

Ao nos remetermos ao processo de financeirização, é importante termos em conta que

O fenômeno da globalização financeira teve origem na ruptura do padrão monetário dólar-ouro (sistema de Bretton Woods) que foi o passo prévio que possibilitou a flutuação cambial e a mobilidade do capital financeiro. Este processo foi acelerado por um conjunto de políticas deliberadas dos EUA, que— a partir da forte reversão da liquidez internacional em sua direção, iniciada em fins de 1979 como resultado da “diplomacia do dólar” — obrigaram o restante do mundo capitalista a liberalizar os fluxos internacionais de capital (a chamada desregulação financeira) e a financiar as crescentes dívidas pública e externa dos EUA. A liberalização dos mercados cambiais e financeiros e a elevação de patamar de juros internacional induziram por toda parte à adoção de políticas deflacionistas e inibidoras do crescimento, desorganizando parte da divisão regional do trabalho e provocando o desenraizamento da grande e da pequena indústria de muitos países, freqüentemente deslocadas para áreas com condições momentaneamente mais favoráveis de produção e comercialização. A globalização financeira aumentou prodigiosamente os fluxos de capital financeiro desterritorializados (off-shore), sem registro na contabilidade dos bancos centrais (TAVARES, 2002, p.24).

Como destacado no item anterior, esse movimento de concentração e expansão da esfera financeira a nível mundial se dá pela alteração das fronteiras nacionais e a partir das ações e títulos distribuídos por todo o globo. Paralelo a isso, já haviam sido criados organismos/agências multilaterais como o FMI e o Banco Mundial no segundo pós-guerra para gerirem os empréstimos realizados aos países que estavam em processo de reconstrução. É importante destacar que estes organismos foram criados para além destas funções, que são as

mais explicitas em uma análise imediata, essas agências, mais que isso marcam a centralização e controle dos EUA nas finanças a nível mundial, à medida que os principais países que estavam tomando empréstimos eram/são as maiores potências da época que estavam disputando entre si.

A autora coloca que as organizações como o FMI e o BM são utilizadas como “instrumentos de enquadramento político-ideológico dedicados à aplicação das políticas neoliberais aos países dependentes de endividamento externo” (TAVARES, 2002, p.25), no qual estas organizações ocupam papel secundário no gerenciamento e/ou monitoramento das finanças internacionais, já que o controle e influência se dá no campo de conduzir as políticas a serem implantadas e desenvolvidas nos países periféricos. E ainda destaca que

Os Estados Unidos não têm demonstrado qualquer interesse em abrir mão dos seus ganhos de arbitragem e do seu poder de “seigniorage¹⁷” para arquitetar democraticamente uma nova ordem mundial, que está se tornando cada vez mais unipolar, já que o crescimento de sua economia é extremamente beneficiado com a “nova desordem” das finanças privadas e públicas do resto do mundo. Para a maioria dos países da Europa e da América Latina, por exemplo, a globalização financeira não tem sido benéfica, nem em termos econômicos nacionais, nem em termos sociais (TAVARES, 2002, p.25).

Esse processo de mundialização financeira tem tido efeitos negativos em várias áreas atingindo a maioria da população do mundo, como na distribuição de renda, no mercado de trabalho e nas políticas sociais como reconhecido abertamente nos últimos relatórios da OIT, da OCDE e das nações unidas, como destacou a autora. Esses efeitos negativos devido ao fato de que “as políticas de globalização tendem a elevar às taxas de juros e a pressionar os orçamentos fiscais, o que tem impactos desastrosos sobre o crescimento, o emprego e as políticas públicas, sobretudo nas economias periféricas (como as latino-americanas)” (Tavares, 2002, p.25). A autora ainda evidencia que “quase todos os mercados emergentes¹⁸ dos últimos dez anos, foram

¹⁷ Como já vira Maria da Conceição Tavares no seu ensaio de 1985, o novo sistema monetário permite aos Estados Unidos um tipo de senhoriagem financeira – através do manejo de sua moeda – que não obedece a nenhum outro padrão de referência que não seja o próprio poder econômico e político norte-americano. Uma nova realidade que recoloca, no plano teórico, o velho enigma que atravessa a história do pensamento econômico, qual seja o das relações entre o poder político, o valor do dinheiro e a acumulação da riqueza; e entre o dinheiro, as armas e a acumulação do poder político (FIORI, 2018).

¹⁸ Os países periféricos aparecem, em princípio, apenas como receptores de capitais especulativos, de padrões de consumo e “cultura” globais difundidos a partir do centro e como usuários de tecnologias já amortizadas. Dependendo de condições macroeconômicas conjunturais, podem servir ainda como plataformas de exportação concorrencial de multiplantas de grandes empresas transnacionais ou circuitos auxiliares de valorização patrimonial e financeira, sobretudo via privatizações e aplicações de porta-fólio. Este tem sido o caso dos “novos

vítimas de ataques especulativos contra as suas moedas nacionais e obrigados a desvalorizações abruptas, seguidas de crises bancárias que interromperam dramaticamente os seus processos de crescimento”.

Para compreender esse processo de mundialização do capital é necessário analisá-lo como um “conjunto de políticas que traduzem a iniciativa de uma potência dominante que se propõe a exercer um papel hegemônico em relação a seus parceiros e competidores, não há como evitar a conclusão de que o avanço da “ordem unipolar” segundo Tavares (2002, p.25) acompanhe um processo de mundialização desregulado implicando a perda relativa da autonomia da grande parte dos estados nacionais. Uma vez que os países se encontram endividados e necessitando de recursos para expandir ou aplicar novas políticas, estas muitas vezes balizadas para a perpetuação das agências multilaterais no controle ideo-político dos países centrais, principalmente os EUA.

Como bem destacado pela autora, “as políticas de “globalização” promovidas na esteira do movimento de reafirmação da hegemonia norte-americana não estão eliminando a capacidade de ação dos estados nacionais, apenas redefinindo as suas hierarquias e seus espaços e os graus de autoridade no exercício de suas soberanias”, à medida que estes Estados tomam recursos emprestados de tais agências para financiar suas políticas internas, esse procedimento tem um custo elevado para estes países que recebem os empréstimos que se dão a partir de condicionalidades junto a um forte incentivo a privatizações, numa clara estratégia de entregar a soberania nacional ao capital internacional.

Este regime de acumulação implica que todas as decisões importantes relacionadas ao Investimento Estrangeiro Direto (IED) sejam feitas por um grupo reduzido de empresas e bancos multinacionais “cuja estratégia não é mais a conquista definitiva de mercados nacionais, com um horizonte de rentabilidade de longo prazo, mas sim maximizar os ganhos patrimoniais e especulativos obtidos em todos os mercados financeiros, em particular o cambial” de acordo Tavares (2002, p.25).

O papel desempenhado pelas relações de proximidade e contato direto com os clientes, na comercialização dos serviços, confere ao IED uma posição privilegiada na conquista e ocupação dos mercados. Visto sob o ângulo das necessidades do capital concentrado, o duplo movimento da desregulamentação e de privatização dos serviços públicos constitui uma exigência que as novas tecnologias (a teleinformática, as “infovias” vieram atender sob medida (CHESNAIS, 1996, p.186).

tigres asiáticos” e de alguns poucos países latino-americanos, que passaram a ser classificados como “economias emergentes” e não mais como países em desenvolvimento (TAVARES, 2002, p.25).

Como destacado, “é no movimento de transferência, para a esfera mercantil, de atividades que até então eram estritamente regulamentadas e administradas pelo Estado, que o movimento de mundialização do capital encontra as suas maiores oportunidades de investir” segundo Chesnais (1996). Lembrando que

Em cada estágio do capitalismo histórico, um determinado Estado hegemônico e os agentes capitalistas a ele relacionados (“complexos particulares de órgãos governamentais e empresariais” ou aliança capital e Estado) estão na liderança do “andar superior” da economia. O Estado hegemônico lidera o sistema interestatal, e seus agentes capitalistas lideram as principais cadeias de mercadorias, tornam-se os líderes dos processos sistêmicos de acumulação de capital e poder na escala do sistema-mundo (ARIENTI e FILOMENO, 2007, p.119).

Com isso, o modo de produção capitalista desde seus primórdios tem uma relação intrínseca com o próprio surgimento do Estado, sem o qual o processo de mundialização não seria diferente, aliás, podemos ver um acirramento cada vez maior dessas relações de apoio mútuo com o processo de desregulamentação e privatização que se dá por etapas. Com as grandes empresas públicas sendo pouco a pouco vendidas para as grandes empresas internacionais, a um valor inferior ao que elas realmente valem. Evidenciando a submissão dos Estados/países aos ditames econômicos e interesses dos países centrais, em um contexto como afirmado por Chesnais (1996, p.224) de que as multinacionais têm ocupado um espaço dominante no comércio Mundial.

Processo esse representado “na maioria das vezes, pelo intercâmbio “intracorporativo” resultante de modalidades de integração industrial transnacional, reforçando a importância do comércio de tipo intra-setorial”. O autor também destaca que este cenário favorece o processo de que companhias menores se vejam forçadas, por não ter condições de concorrer com as grandes, a incorporarem-se a empresas maiores, ou se adentrarem como uma “empresa-rede”, um exemplo citado é o grupo Benetton que oferece quando convém a integração de companhias menores, ou seja, sua transformação em “terceiras”, as quais restam apenas a alternativa de ceder às exigências ou decretar falência.

1.6 INVESTIMENTOS EM P&D E ALIANÇAS ESTRATÉGICAS ENTRE PAÍSES

As estratégias utilizadas para a dominação das multinacionais localizadas nos países centrais sobre o controle dos países periféricos e empresas menores é reflexo de como o capitalismo na atualidade vem se tornando “organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional” (HARVEY, 1992, p.150-151), ou seja, pela criação de alianças estratégicas entre os países que competem entre si para poderem extrair cada vez mais recursos dos países em que possuem interesses em comum desde a implantação de filiais e desenvolvimento de pesquisas.

Na luta competitiva entre os países, o acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância, bem como a atualização para acompanhar, de acordo com Harvey (1992, p.151), “as rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica”, tal fato pode ocasionar uma vantagem importante no cenário competitivo.

Nesse processo

O próprio saber se torna uma mercadoria chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidades e institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiro novas descobertas científicas (quem primeiro conseguir o antídoto para o vírus da AIDS certamente terá bons lucros, como o reconheceu claramente o acordo entre pesquisadores norte-americanos e o Instituto Pasteur francês sobre a partilha de informações e de direitos de patente) (HARVEY, 1992, p.151).

O autor nos chama a atenção para a notável expansão da produção organizada de conhecimento das últimas décadas, esse aumento trouxe consigo uma maior comercialização e mercantilização do conhecimento no qual vemos “muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiães do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo)”, como destacado por Harvey (1992, p.151).

Nesse contexto, Chesnais (1996) irá chamar a atenção para as “alianças estratégicas” que “são os acordos de cooperação relativa à tecnologia, constituídos entre os grandes grupos, dentro dos oligopólios”. As alianças são o que Delapierre e Mytelka (1988 apud Chesnais 1996, p.165) chamam de “redes que constituem oligopólio propriamente dito, organizando as

atividades como um todo, através da trama das relações contratuais entre seus membros”. Para compreender esse processo da trama de redes de alianças se faz necessário assinalar as condições e graus em que uma inovação pode ser protegida, variando de regimes fortes a fracos, sendo os últimos praticamente impossíveis de proteger, como é o caso da Pesquisa e Desenvolvimento (P&D).¹⁹

Na organização das alianças há a relação estabelecida entre “os grupos oligopolistas que combinam uma dimensão de concorrência e cooperação”. Porém diferente das *joint-ventures*²⁰ clássicas, as novas alianças estratégicas não surgem necessariamente para ter um prazo de duração estendido, pois, as suas motivações podem ser demasiadamente agressivas.

De modo mais geral, a mundialização impulsionou um número crescente de grupos a adotar (juntamente com a forma holding financeira) um modo de organização multidivisional, com a criação de divisões semi-autônomas responsáveis pela gestão de diferentes produtos (ou linhas de produtos) ou por diferentes áreas geográficas. Sendo que a descentralização da P&D acompanha a deslocalização geográfica. [...] A P&D é um dos terrenos onde se exerce a rivalidade por “invasão recíproca”. Os grandes grupos americanos da indústria farmacêutica e de informática compreenderam, desde fins dos anos 1960, o interesse de se colocarem em contato com os potenciais científicos europeus em biologia molecular e em ciências matemáticas (CHESNAIS, 1996, p.151-152).

O controle da P&D por meio dos países centrais se dá com base na articulação/alianças deles em produzir pesquisas científicas para os mais diversos setores da produção, deixando os demais países a mercê da aquisição de suas patentes. Não podemos pensar que esse campo é uma área tranquila, pois envolve muitas invasões e vigílias de um país sobre o outro, principalmente pelos norte-americanos.

Quando uma multinacional cria ou adquire laboratórios no exterior, estes são encarregados do trabalho de aproximação e de negociação preparatório para acordos. Caso contrário, o encargo cabe a equipes especializadas nas filiais. [...] O caráter altamente centralizado da gestão dos grupos americanos; o fato de que a maioria de seus Laboratórios resultaram de investimentos novos e;

¹⁹Chesnais (1996) vem destacar que há uma interpenetração, cada vez mais reduzida, entre a ciência e a atividade econômica, fazendo da identificação desses insumos (a chamada “vigília tecnológica”) e de sua aquisição, mediante “acordos de cooperação técnica” entre os países integrantes da organização, mas também não deixa de ser um espaço de concorrência, que também exige cooperação mútua para o seu devido desenvolvimento.

²⁰ Segundo Andréa Wolffenbüttel (2006) quer dizer “união com risco”. “Ela, de fato, refere-se a um tipo de associação em que duas entidades, na maioria das vezes empresas, se juntam para tirar proveito de alguma atividade, por um tempo limitado, sem que cada uma delas perca a identidade própria.” Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2110:catid=28&Itemid=23 acesso em: 23 de set. 2017.

por fim, a força da síndrome de “invenção nossa” pode ajudar a explicar esse diferencial (CHESNAIS, 1996, p.154-155).

O diferencial que os EUA têm em função da necessidade de serem os donos das invenções e patentes tem relação direta com sua estratégia de dominação, bem como o direcionamento e prioridade destinados aos setores de P&D, fatores estes que o Brasil tem se distanciado cada vez mais, segundo dados apontados na Revista em Discussão.²¹

Ao comparar a proporção, em relação ao PIB, do investimento em pesquisa e desenvolvimento no Brasil com os números de nações da OCDE e de outros países da América Latina e do **Brics**, percebe-se que o país apenas está acima de México, Argentina, Chile, África do Sul e Rússia, ficando muito distante de China e Coreia do Sul, por exemplo, nações que iniciaram muito recentemente o salto de desenvolvimento industrial. A China tornou-se, em 2011, o segundo maior investidor mundial em P&D.

O Brasil em 2011 teve apenas 0,55% do PIB aplicado pelas empresas brasileiras em P&D, o que está longe dos 2,68% investidos pelo setor privado da Coreia do Sul ou dos 1,22% da China, por exemplo. Quando se comparam os investimentos públicos, no entanto, os gastos do Brasil estão na média das nações mais desenvolvidas: o 0,61% do PIB brasileiro está próximo do percentual investido pelo conjunto dos países da OCDE (0,69%).²² A partir destes dados podemos inferir que o desenvolvimento da P&D em nosso país não é maior devido aos interesses das empresas privadas que pouco tem investido nesse setor.

A análise realizada em 2013 aponta que os dispêndios nacionais relacionados ao gasto público do Brasil eram de apenas 1,24% em relação ao PIB²³ em comparação ao investimento da Alemanha, Estados dos Unidos e do Japão que eram respectivamente de 2,83%, 2,74%, 3,48%, do PIB. O que evidencia a posição ocupada pelo Brasil em relação aos países de capitalismo central, ao possuir um investimento reduzido de acordo com os indicadores²⁴.

²¹ DISCUSSÃO, Revista em. **Investimento em pesquisa e desenvolvimento no Brasil e em outros países: o setor privado**. Disponível em: <<https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/inovacao/ciencia-tecnologia-e-inovacao-no-brasil/investimento-em-pesquisa-e-desenvolvimento-no-brasil-e-em-outros-paises-o-setor-privado.aspx>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

²²idem.

²³IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Brasil gasta menos que outros países com P&D**. 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29255>. Acesso em: 23 abr. 2018

²⁴Ministério da Ciência Tecnologia Inovações e Comunicações. **Recursos Aplicados - Indicadores Consolidados**. 2017. Disponível em: <http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/indicadores/detalhe/recursos_aplicados/indicadores_consolidados/2_1_3.html>. Acesso em: 23 abr. 2018.

O Brasil está longe de ter um investimento que dê condições de uma maior desenvoltura em relação à P&D, com o agravante de estar caminhando na direção contrária ao cortar gastos nesse campo. Como podemos evidenciar nos cortes recentes nesta área, como destacado pelo presidente da Academia Brasileira de Ciências (ABC), Luiz Davidovich “os pesados cortes de recursos para a área de ciência e tecnologia feitos pelo governo federal em 2016 e 2017 estão levando a produção científica brasileira a um “estado terminal”, interrompendo pesquisas, acelerando o êxodo de cérebros e gerando uma lacuna que “vai penalizar o Brasil por décadas”.²⁵ O presidente da ABC foi enfático ao dizer sobre os cortes: “Se você quer construir uma estrada e o país enfrenta uma crise financeira, você pode atrasar a obra. Ciência e tecnologia você não pode atrasar, porque perde a corrida. Você não tem como recuperar o atraso”.²⁶

Diante desse cenário destacado, fica nítida a consolidação de estratégias para manutenção do desenvolvimento tecnológico de nosso país à mercê de tecnologias exteriores, pois, aos países de capital central, a única tecnologia interessante a ser desenvolvida é a voltada para o agronegócio, ou seja, para o aumento de produção de commodities.

1.7 PERSPECTIVAS POR DETRÁS DO “CONSENSO DE WASHINGTON” E A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA NEOLIBERAL

Ao analisar as três últimas décadas do século XX é necessário ter como ponto de partida a compreensão de que

A maioria dos países latino-americanos respondeu à crise de 1930 tomando o caminho obrigatório da “substituição de importações”. Mas, depois de 1950, sem contar com as mesmas condições e facilidades oferecidas aos “convidados estratégicos” dos Estados Unidos, só alguns conseguiram levar a frente seus projetos “desenvolvimentistas”, aproveitando-se da autonomia

²⁵CARNEIRO, Júlia. **Cortes na ciência geram êxodo de cérebros, congelam pesquisas e vão punir Brasil por décadas, diz presidente da academia** da academia Brasileira das Ciências. 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40504128>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

²⁶E ainda fala das possibilidades e avanços do país “A Petrobrás ganhou prêmios internacionais na exploração de petróleo em águas profundas, isso através de uma cooperação muito forte com várias universidades brasileiras, envolvendo um grande leque de profissionais. A Embraer ocupa um nicho importante no mercado internacional de aviões. Uma empresa nascida em Santa Catarina, em cooperação com o departamento de engenharia mecânica da UFSC, transformou-se na maior empresa de compressores do mundo. São muitos exemplos de sucesso de empresas brasileiras com base científica. Apesar de todas essas interrupções e dificuldades, isso demonstra a capacidade de invenção e a criatividade da ciência brasileira. Imagine o que não poderíamos fazer se houvesse uma política de estado de apoio à pesquisa e desenvolvimento, um fluxo contínuo que não sofresse altos e baixos dependendo de quem está no poder. Nós poderíamos ter ido muito mais longe”.

político-econômica assegurada pelo regime monetário de Bretton Woods e do afluxo de investimentos diretos estrangeiros que asseguraram o dinamismo do modelo, em associação com o investimento público e a constituição de empresas estatais. Uma estratégia que fez da América Latina lugar pioneiro da internacionalização dos mercados internos e de experimentação – já na década de 1970 – do incipiente processo de globalização financeira. O modelo se propunha construir uma estrutura industrial integrada, mas não se propôs – ou não pôde se propor – nenhum projeto de “poder nacional” (FIORI, 2018).

Como bem demonstrado pelo autor, não foi possível desenvolver um projeto de poder nacional voltado para a construção de uma potência regional, pois esta perspectiva foi fortemente vetada. A história nos mostra no período do governo de Vargas, voltado para o populismo nacional, onde foram criadas várias empresas estatais e legislações trabalhistas que, em certa medida, começaram a se interpor aos interesses internacionais, culminando na queda do então presidente. Após esse fato, estratégia semelhante foi vista na versão militar, pós golpe de 64, com a perspectiva de “potência emergente”, do governo Geisel, voltada para o aumento da capacidade energética e de uma maior produção nacional, baseada na diversificação da cadeia produtiva de bens de consumo (leves e duráveis) e de capital como destacado por Maringoni (2016)²⁷ e Fiori (2018).

Neste contexto, a crise da América Latina segundo Bresser Pereira (1991, p. 7),

[...] não pode ser explicada pelo populismo econômico, porque este sempre existiu e, não obstante, a região se desenvolveu. Não se explica tampouco pela inexistência de estabilização, porque esta, de um lado, é consequência da crise e, de outro, ao ser alcançada, não garante a retomada do desenvolvimento,

e não se explica pela intervenção equivocada do Estado, pois, esta durante muitos anos foi bem-sucedida. O autor ainda destaca que a “América Latina jamais teria tido o desenvolvimento que teve entre 1930 e 1980 não fosse essa intervenção. Explica-se, entretanto, pelo crescimento excessivo e distorcido do Estado e pelo esgotamento da estratégia de intervenção”, e por fim é demonstrado que foi através da crise fiscal que o Estado foi levado na década de 80 a uma crise que o imobilizou ao mesmo tempo que buscava o transformar em obstáculo do desenvolvimento ao invés de promover o mesmo.

²⁷ MARINGONI, Gilberto. **A maior e mais ousada iniciativa do nacional-desenvolvimentismo**. 2016. Desafios do desenvolvimento, IPEA; Ano 13. Edição 88. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3297&catid=28&Itemid=39>. Acesso em: 17 maio 2019

Portanto,

A crise fiscal na América Latina foi o resultado de dois fatores: de um lado, do excessivo endividamento externo dos anos 70 e, de outro, do atraso em abandonar a estratégia de substituição de importações e em adotar uma estratégia orientada para as exportações. As duas causas podem se fundir em uma única se dissermos que o excessivo endividamento dos anos 70 foi a forma perversa que os governos e as empresas latino-americanos encontraram para financiar uma estratégia de desenvolvimento que já havia se desgastado e perdido funcionalidade nos anos 60 (BRESSER PERERIRA, 1991, p.12).

Compreender esse movimento é fundamental para as implicações dos períodos seguintes, principalmente pela questão da estratégia e interesses por detrás das políticas de endividamento tomadas principalmente na década de 70 por governos militares e autoritários, apoiados pelos bancos credores a contraírem uma imensa dívida externa e logo após estatizar a mesma, na busca de implantar uma perspectiva desenvolvimentista nacionalista que acabou por tornar o país ainda mais dependente do capital internacional. Essa dependência se intensificou à medida que a política econômica e fiscal interna deveriam ser articuladas para dar conta dos encargos da dívida que vieram à galope na década seguinte. Outro ponto importante a ser destacado neste contexto é o fato de que “não é por acaso que o único país da América Latina que apresentou durante os anos 80 como um todo um crescimento satisfatório foi a Colômbia²⁸ — um país que não contraiu uma enorme dívida externa”, pois atendeu diretamente aos interesses dos EUA (BRESSER PERERIRA, 1991, p.13).

Vale lembrar que

A estratégia norte-americana em curso, segundo Rostow, consistia na combinação de três dimensões. Primeira, a ampliação e o aprofundamento das relações econômicas entre os países “mais desenvolvidos” e os “menos desenvolvidos” para forjar um “moderno sistema de iniciativa privada” na periferia — dimensão que fazia parte dos consórcios promovidos pelo BIRD (Rostow, 1964: 41). Segunda, o impulso à modernização tecnológica da atividade agropecuária, considerada vital para o desenvolvimento socioeconômico do campo, a industrialização dos países periféricos e as exportações agrícolas (cereais, sobretudo) dos EUA (ibid: 157-64). Terceira, um trabalho amplo, intenso e sistemático de doutrinação, inclusive mediante a manipulação do “orgulho nacional” (ibid: 132 e 150-51). De acordo com Rostow, as três dimensões integravam a ação da Aliança para o

²⁸ De acordo com Duca (2006) o país não contraiu dívida externa nesse período, pois, as elites do país acataram o plano de desenvolvimento proposto pelos EUA, conhecido como “aliança para o progresso”, no qual a Colômbia participou fervorosamente (DUCA, 2006, p.56).

Progresso (1961-70)²⁹, programa de ajuda externa lançado para impedir a “metástase” comunista que a revolução cubana poderia provocar no território latino-americano e caribenho (PEREIRA, 2009, p.94).

Essa estratégia demonstra de forma evidente os mecanismos utilizados pelos EUA e o Banco Mundial para orientar e balizar toda política econômica e financeira dos países a seu favor, garantindo condições de acumulação e crises cíclicas, onde estas serviam para atender aos interesses de acumulação do capital internacional centralizado nas agências multilaterais e na propostas de acordos e parcerias que veremos adiante.

Por outro lado, Fiori (2018), ao pontuar o argumento de Maria da Conceição Tavares, destaca que “ela já não está mais preocupada com a crise e, sim, com o caminho e as consequências da “retomada da hegemonia americana”, citando a posição da autora ao afirmar que “as crises que instabilizaram a economia mundial na década de 70 foram seguidas de dois movimentos de reafirmação da hegemonia americana, no plano geoeconômico (através da diplomacia do dólar forte)”,³⁰ que fez com que os EUA retomasse seu crescimento econômico por meio do estímulo à exportação dos países periféricos no qual as dívidas (externa e pública) dos mesmos eram pagas por meio dos saldos dos produtos exportados.

No Brasil esse processo pesou decisivamente na desestruturação da economia e sociedade urbana e industrial insurgentes à medida que o estímulo a importação foi reduzido devido ao aumento da exportação de matéria-prima. É importante destacar a importância desse processo de fortalecimento do dólar ao passo que os grandes monopólios dos EUA se instalaram no país por meio das suas filiais, no qual produzia e acumulava milhões de dólares em outros países periféricos como o Brasil, com um lucro dobrado, pois recebia um alto percentual na matriz e também ganhava em dólares os valores exportados, além de inserir o país na dinâmica do capitalismo mundializado, com a expansão das fronteiras nacionais.

²⁹ De acordo com Pereira (2009, p.93), esta ação voltada para a ajuda ao desenvolvimento, o novo governo consolidou os programas existentes dentro da USAID, criou os Corpos de Paz (criado por Kennedy em 1961 com o objetivo de arregimentar cidadãos norte-americanos como voluntários em missões estrangeiras na cruzada contra a “ameaça comunista”) que funcionavam como braço de mobilização cívica da Aliança para o Progresso. E a Aliança para o Progresso e defendeu junto ao Congresso a necessidade imediata de transferir recursos financeiros consideráveis por meios bilaterais e multilaterais para os países que representavam tais ameaças.

³⁰ Como demonstrado por Natal (2002) sobre o fortalecimento do dólar, “Vale dizer, o liberalismo norte-americano ao estimular a contenção das importações e o esforço exportador brasileiro (como também de outros países periféricos), viabilizou a incorporação daquela fração do território nacional, mais do que à dinâmica do capitalismo brasileiro, à própria dinâmica do capitalismo mundial, como ainda, através do pagamento das suas dívidas via saldos de exportação, da recuperação do seu próprio sistema bancário. Por conseguinte, não foi por magia que o conjunto da América Latina se tornou exportador líquido de capitais para os países centrais na década de oitenta, com destaque para o EUA (Natal, 1988 apud Natal, 2002)”.

De acordo com Natal (2002), durante este período, “os EUA ligaram uma espécie de aspirador que sugou para eles parcela significativa dos recursos que se encontravam dispersos pelo mundo” no qual, participou até mesmo dos processos de crescimento econômico dos seus principais concorrentes no caso o Japão e a Alemanha. Com isso passou a poder “determinar em certa medida, através da sua política cambial e financeira, o preço em dólar a ser pago por seus “parceiros”; e, simultaneamente, a constranger a venda desses seus principais concorrentes, haja visto que era a principal praça consumidora/compradora mundial”. Segundo Natal (2002), esse processo se deu utilizando mecanismos variados do comércio internacional como taxas, tarifas e até mesmo pelo recebimento de dívidas por meio dos saldos de exportação.

O segundo movimento de reafirmação da hegemonia norte-americana de acordo com Fiori (2018) se deu no plano geopolítico, “através da diplomacia das armas, que modificaram profundamente o funcionamento e a hierarquia das relações internacionais a partir do começo da década de 1980” (TAVARES e FIORI, 1997:55 apud FIORI, 2018). Durante esta década foram realizados vários encontros/conferências para debater acerca de como iriam ficar os países possuidores de armas nucleares, no caso os principais, são os EUA e a Rússia, que utilizam desta posse como estratégia para demonstrar poder de dominação e ameaça. O que demonstra “o cenário do desenvolvimento inicial das armas atômicas perseguiu exatamente este objetivo. O epílogo nuclear da mais destrutiva guerra tornou-se o prólogo de uma política de chantagem, malabarismo político e descarado anticomunismo” (SHEVARDNADZE, 1989).³¹ É preciso considerar o quão primitiva é essa estratégia de poder, à medida que para ser considerado forte um país ter a necessidade de possuir um grande arsenal bélico e nuclear como ameaça de dominação e força, tática utilizada principalmente pelos EUA.

De acordo com Fiori (2018), estes dois movimentos de reafirmação hegemônica dos Estados Unidos foram uma resposta pragmática ou reativa ao desafio da crise. O autor ainda ressalta que estas “foram decisões e políticas que amadureceram durante a década e se transformaram na “visão estratégica da elite financeira e militar que chegou ao governo com a vitória de Ronald Reagan, em 1980”, no qual vale destacar que

A eleição de um ex-ator de cinema, Ronald Reagan, para um dos cargos mais poderosos do mundo dá uma nova dimensão às possibilidades de uma política mediatizada moldada apenas por imagens. Sua imagem, cultivada ao longo de

³¹ SHEVARDNADZE, Eduard. Política exterior e diplomacia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 19, p. 179-212, Nov. 1989. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000400011&lng=en&nrm=iso>. Acesso 10 mai. 2019.

muitos anos de prática política, e depois cuidadosamente montada, burilada e orquestrada com todos os artifícios que a produção contemporânea de imagens pode empregar, de pessoa dura, mas calorosa, avuncular e bem-intencionada, com uma fé inabalável na grandeza e perfeição da América, construiu uma aura de política carismática (HARVEY, 1992, p.291-292).

A partir de um longo processo estratégico de construção da imagem do representante que mais convinha para a implantação dos interesses de manipulação e controle da sociedade, por intermédio de um show visível à medida que seus interesses principais estavam sendo construídos nos bastidores. Marcado por um longo processo de transição de um movimento estratégico que adquiriu consistência e visibilidade mundial a partir das vitórias presidenciais de Margareth Thatcher e Ronald Reagan, a presidência da Inglaterra e dos EUA, consagrando uma nova aliança de poder dentro do mundo anglo-saxão.

Esta aliança veio para recolocar a prioridade no setor financeiro e bélico, como os interesses primordiais destes estados, que não por coincidência estavam à frente das políticas econômicas e militares internacionais. A junção dos representantes das duas maiores potências representou a vinculação dos interesses em comum pelo poder por meio de convergências político-ideológicas, que deram as bases necessárias e indispensáveis para o sucesso dessa dupla inaugurada na década de 80. Sendo os dois pontos principais perseguidos por ambos: a intensificação da luta anticomunista e a implementação conjunta das políticas econômicas deflacionistas e das reformas liberais (FIORI, 2018).

Nestes governos o discurso liberal imperou na consagração das virtudes do mercado. Neste momento, o FMI teve papel decisivo ao inscrever no debate internacional o argumento de que a “intervenção estatal seria a vilã da história (essa intervenção, à época, poderia ser sintetizada pela consideração das políticas keynesianas e do *welfare state*” (NATAL, 2002), ou seja, numa crítica nítida de que políticas sociais e gastos do Estado com as mesmas eram as responsáveis pela estagnação econômica e aumento dos níveis de inflação.

Ainda de acordo com Natal (2002), estes diagnósticos foram formulados com base nos cânones neoclássicos, no qual afirmava que

[...] a intervenção estatal, ao pressionar a demanda, impediria que os preços fossem determinados livremente (como se o mecanismo de oferta e demanda ainda possuísse alguma capacidade explicativa ao nível das atuais estruturas de mercado), restringindo assim a melhor alocação dos recursos (desperdícios) e ceifando a possibilidade de investimentos e, por conseguinte, obstando o próprio crescimento econômico. Em resumo: firmaram a nível mundial a tese de que a saída para a retomada do crescimento econômico, que antes se dera com o poderoso concurso do Estado, agora dar-se-ia via

mercado...mas antes, sublinhe-se, era mister que a inflação, através da recessão (corte de demanda), fosse debelada (NATAL, 2002).

Como vimos, o argumento das agências multilaterais, FMI e BM, guiadas pela perspectiva neoliberal que estava começando a ser inserida, necessitava de um novo argumento para justificar as reformas que julgavam necessárias a serem implantadas nos países periféricos. Isso se deu pelo meio do estímulo ao mercado e das privatizações, colocando as soberanias nacionais nas mãos dos grandes capitalistas internacionais.

Dentro disso é necessário pontuar que

A intervenção do FMI e do BM transferiu para ambas as instituições o risco da banca. Paulatinamente, elas substituíram os bancos privados como credores principais. Sua atenção, porém, não trouxe qualquer alívio para os devedores, cujo endividamento aumentou continuamente ao longo dos anos 80. Com efeito, os empréstimos do FMI e do BM eram insuficientes para cobrir as dívidas gigantescas contraídas com os bancos privados, até porque a taxa de juro real paga pelos países da periferia era exorbitante: cerca de 17% ao longo da década de 1980, contra apenas 4% pagos pelos países mais industrializados (TOUSSAINT, 2006, p.196 apud PEREIRA, 2010, p. 274-275).

O valor destoante no pagamento evidencia a estratégia de endividamento dos países periféricos como tática de controle para que tais agências tivessem maior influência e domínio nestes países, como demonstraremos a seguir. Dentro da política econômica posta pelos países centrais, acatada por países como o Brasil, foram exigidas mudanças profundas na ordem econômica mundial, principalmente no movimento de “exportar mercadorias e afugentar capitais especulativos” de acordo com Fiori (1998 apud NATAL, 2002).

Ainda segundo os autores, para tal medida foi “preciso construir a “adequação” das mais variadas economias e sociedades aos novos interesses norte-americanos” ou seja, externar como se fosse uma questão para além dos interesses do país como estratégia para disfarçar os constrangimentos causados pela diplomacia do dólar forte, que serviu diretamente para o crescimento econômico e retomada da hegemonia norte americana.

Dentro deste cenário foi elaborado o ideário e as recomendações do chamado Consenso de Washington, no final de 1989, de acordo com Pereira (2010) algumas das principais forças e organizações que impulsionaram a reestruturação capitalista neoliberal realizava na capital dos EUA uma reunião para avaliar e analisar os resultados alcançados até então, e, também traçar estratégias dos próximos passos a seguir. O autor cita que os principais integrantes da “cúpula da rede do poder político, financeiro e intelectual do complexo Washington-Wall

Street: o departamento do tesouro, o Banco Mundial, o FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Usaid e os principais *think tanks* estadunidenses” (PEREIRA, 2010, p.275).

Pereira (2010) destaca que nesta reunião foi definido algo até então relativamente incomum, “um amplo acordo sobre o pacote de reformas política econômica em curso praticamente em todos os países da América Latina e do Caribe, bem como a necessidade de acelerar sua execução dentro e fora da região” (2010, p.175-176). Tal receituário foi publicado em 1990 e compilado por John Williamson,³² no qual as dez medidas

Segundo Williamson (1990, p. 8-17), o “consenso de Washington” é constituído de 10 reformas: a) disciplina fiscal visando eliminar o déficit público; b) mudança das prioridades em relação às despesas públicas, eliminando subsídios e aumentando gastos com saúde e educação; c) reforma tributária, aumentando os impostos se isto for inevitável, mas “a base tributária deveria ser ampla e as taxas marginais deveriam ser moderadas”; d) as taxas de juros deveriam ser determinadas pelo mercado e positivas; e) a taxa de câmbio deveria ser também determinada pelo mercado, garantindo-se ao mesmo tempo em que fosse competitiva; f) o comércio deveria ser liberalizado e orientado para o exterior (não se atribui prioridade à liberalização dos fluxos de capitais); g) os investimentos diretos não deveriam sofrer restrições; h) as empresas públicas deveriam ser privatizadas; i) as atividades econômicas deveriam ser desreguladas; j) o direito de propriedade deve ser tornado mais seguro (BRESSER PEREIRA, 1991, p.4).

Como bem chamou a atenção, “as cinco primeiras reformas poderiam ser resumidas em uma: promover a estabilização da economia através do ajuste fiscal e da adoção de políticas econômicas ortodoxas em que o mercado desempenhe o papel fundamental” (BRESSER PEREIRA, 1991, p.4), em que ocorra a adequação dos mercados internos aos interesses externos; e as “cinco restantes são formas diferentes de afirmar que o Estado deveria ser fortemente reduzido” (idem), como estratégia de uma maior abertura ao capital internacional com o uso dos Investimentos Externos Diretos e privatizações com o discurso de que a competição era necessária. Medidas estas que serviram de acordo com Pereira (2010) para enquadrar os governos dos países periféricos a um programa político que tinha como base a liberalização da economia mundial ao fluxo de bens, serviços e capitais, com a reorientação e remodelagem do Estado como provedor de garantias da implantação dos negócios privados junto a sua rentabilidade. Dando ao capital internacional todas as garantias ao passo que as

³² Foi consultor econômico do tesouro do reino unido (1968-1970), conselheiro do FMI (1972-1974), professor de economia na PUC-RJ e em diversas universidades anglo americanas e, posteriormente, economista chefe do banco mundial na Ásia meridional entre 1996-1999 (PEREIRA, 2010, p.276).

exigências se davam de forma intensa às empresas nacionais até que essas fossem entregues ao capital estrangeiro, representado pelos monopólios.

Após a elaboração do receituário, de acordo com Natal (2002), ao analisar o discurso, foi “como se mágica existisse, a inflação desapareceu do debate, aqui e alhures, por um bom tempo, em todos os países que seguiram o receituário preconizado pelo Consenso de Washington (âncora cambial e âncora monetária, amparadas em marcada liberalização comercial e financeira)” (NATAL, 2002).

Bresser Pereira (1991, p.4) nos chama a atenção para o fato de que “o consenso de Washington nada diz a respeito da dívida externa ou, mais amplamente, da dívida pública. [...] Finalmente, a abordagem de Washington sugere que é suficiente estabilizar a economia, liberalizá-la e privatizá-la, para que o país retome o desenvolvimento”. Para realizar tal fato foi utilizado como

A alternativa de alcançar a eliminação do déficit público através da redução das despesas correntes e do aumento dos impostos recebeu atenção muito menor. Dessa forma, as poupanças do Estado foram fortemente reduzidas. O Estado perdeu sua capacidade de investir e de promover política de longo prazo de forma a estimular os desenvolvimentos industrial, agrícola e tecnológico (BRESSER PEREIRA, 1991, p.5).

O autor ainda ressalta que “esta lista de reformas é, portanto, perfeitamente coerente com o diagnóstico de que a crise latino-americana origina-se em basicamente dois pontos, de acordo com a abordagem de Washington, sendo: i) a indisciplina fiscal, o populismo econômico, “definido pela incapacidade de controlar o *déficit* público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público” segundo Bresser Pereira (1991, p.4). Para solucionar tal questão foi posto que as reformas no curto prazo deveriam visar combater o populismo econômico, alcançar o equilíbrio fiscal e a estabilização, adotando estratégias baseadas na “redução do tamanho do Estado, na liberalização do comércio internacional e na promoção das exportações”.

O segundo ponto estaria relacionado ao estatismo, protecionismo nacionalista, por meio do “excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo”, colocando como mudanças necessárias a abertura das empresas estatais a serem compradas por empresas internacionais, em que o Estado foi posto como um mediador e articulador neste processo e não um gestor destas empresas.

Ao trazer estas implicações postas ao território brasileiro, Natal (2002) destacou dois pontos primordiais: sendo o primeiro acerca da recessão como combate à inflação, o que desdobrou em uma crise metropolitana grave, devido a política produtiva devido o país estar voltado principalmente para a exportação de produtos agrários, a produção industrial e urbana sofreu uma grande queda. Foi posto na década de noventa a política de estabilização sob o argumento de que os recursos gastos na área social estavam sendo mal utilizados, numa nítida estratégia de fortalecer e estimular a ampliação visando “a agiotagem financeira internacional em detrimento das ações governamentais na mencionada área social” em um nítido desvio de foco nos investimentos sociais em favor dos grandes emprestadores internacionais, os bancos.

Já o segundo ponto é sobre a valorização do real em relação ao dólar (baixa taxa de câmbio, um para um aproximadamente) com influência direta na balança comercial de exportação em relação a produção doméstica que culminou na retirada de inúmeros produtos do mercado internacional. De acordo com Natal (2002), a consequência mais nítida foi a “inflexão do crescimento econômico do vasto ‘interior’ brasileiro, antes guindado à condição de novo eldorado, como expresso pela redução da oferta de emprego em seus núcleos urbanos, notadamente no setor de serviços, sabidamente tributário da atividade agroindustrial”. Consequência disso foi a culminação de grandes mudanças espaciais a nível nacional no qual foram destacadas ainda mais as “ilhas de excelência, quais sejam, aquelas frações do território brasileiro redefinidas (novas atividades econômicas dinâmicas) em vista do mercado internacional” (NATAL, 2002), o que intensificou a fragmentação social e espacial do território nacional em favor dos interesses do mercado.

Com a taxa de câmbio baixa impedindo o crescimento econômico e a produção de um perverso desdobramento nos saldos negativos na balança comercial, segundo Natal (2002), esse movimento teve influência especial no período de 1994-1999, em que “importar era barato (um real comprava um dólar, reitere-se, aproximadamente) e, contrariamente, exportar pouco atrativo”, alterando com força o sistema produtivo interno e por conseguinte a economia como um todo.

Natal (2002) ainda destaca que “a economia que não gerava divisas internacionais através das exportações buscava, neste novo momento, capturá-las pela elevação das taxas de juros oferecidas por títulos da dívida pública nacional”, numa orientação da política econômica voltada para atrair capitais por meio da emissão de títulos da dívida mobiliária, atendendo novamente aos interesses do capital especulativo que os EUA estavam em certa medida a afastar de sua praça de investimentos, devido à necessidade de fortalecimento interno. Este foi

um movimento oposto ao anterior, quando necessitava firmar sua hegemonia e aumentar a circulação de valores internos buscou atrair investimentos para si e quando já se encontrava estável, buscou afastar tais investimentos.

Compreender o que estava se ocorrendo implica analisar a transição das décadas anteriormente citadas, a de 80 e como “a política econômica levada à cabo perseguiu a geração de superávits comerciais a todo custo, ao passo que na década de noventa ela perseguiu, é verdade, déficits” (NATAL, 2002). Ainda segundo o autor, esse aparente paradoxo apenas se esclarece, quando consideramos que as aspirações comerciais do Brasil e dos EUA, nessas duas décadas, se deu por meio de sinais trocados, a saber:

[...] nos anos oitenta, esforço por geração de superávit comercial aqui, e de déficit lá; e, na década de noventa, orientação pelo déficit comercial no Brasil e esforço por redução do déficit nos EUA. Isto é: na década de 80 o superávit brasileiro cumpriu à risca o papel de estabilizador do sistema bancário norte-americano ao passo que na década seguinte (90s) o déficit brasileiro garantia mercado para as empresas dos EUA, agora refortalecidas (NATAL, 2002).

Cumprindo as recomendações de rearticulação político-econômica, foram realizados ajustes na estrutura das políticas sociais para atender às demandas superavitárias, como vemos com a criação do Fundo Social de Emergência (FSE) em 1994 e em 2000 foi atualizado para Desvinculação das Receitas da União (DRU), sendo instrumentos de retirada de até 30% do montante de recursos arrecadados por meio da seguridade social. A DRU, é um exemplo nítido de desvio de recurso de políticas sociais para geração de superávits. A política estabelecida no Brasil bem como as reformas postas como necessárias pelas agências multilaterais, são nada mais do que estratégias de manter a hegemonia e fortalecimento dos EUA.

Pensar a superação da crise latino-americana e principalmente a brasileira, de maneira efetiva e não de uma forma exploratória e descontrolada em prol dos países centrais, é preciso considerar que

[...] a reforma econômica fundamental consiste em resolver a crise fiscal e em reduzir a dívida pública (na prática, em encontrar diversas formas de cancelá-la). Através do cancelamento da dívida que não pode ser paga e de um ajuste fiscal que contemple redução de despesas e aumento de impostos sobre aqueles que podem pagar, será possível recuperar a capacidade de poupança do Estado, para que este possa, no curto prazo, executar uma política macroeconômica e, no médio prazo, definir uma política de retomada do desenvolvimento, da qual faça parte uma política industrial e tecnológica, uma política social e uma política para o ambiente (BRESSER PEREIRA, 1991, p.13-14).

É neste contexto que Fiori (2018) destaca que, em finais do século XX, a América Latina se transformou em “espaço privilegiado de experimentação de um novo modelo de desenvolvimento, muito mais próximo do seu paradigma “primário-exportador” do século XIX do que de sua trajetória desenvolvimentista posterior a 1930”. É citado o modelo experimentado no Chile, depois de 1973, sintetizado posteriormente na proposta do consenso de Washington baseada na desregulação dos mercados, privatizações, liberalização econômica dos países periféricos aos centrais com a abertura das empresas nacionais e quebra de barreiras de investimentos estrangeiros.

Portanto, neste sentido, quando

A América Latina, em particular, ao optar por uma inserção subordinada no processo de globalização, adota nos anos 90 um novo padrão de desenvolvimento, caracterizado por ciclos curtos com baixas taxas de crescimento, seguidos por períodos de recessão corretiva. No médio prazo, esta trajetória tem provocado reversão da industrialização, aumento da desigualdade e crescente dependência dos fluxos de capital externo. Do outro lado deste regime de acumulação, a nova geopolítica do mundo, sobretudo depois de 1991, também apresenta uma face hierarquizada e unipolar, mas extremamente instável e que limita de forma decisiva a eficácia dos estados nacionais situados nas camadas intermediárias e inferiores da hierarquia. Neste novo cenário, as estratégias econômica e militar do hegemom apontam numa mesma direção: a da redução crescente da autonomia dos estados mais frágeis, que ficam incapacitados para estabelecer e sustentar seus próprios objetivos nacionais, sejam eles econômicos ou político-militares (FIORI, 2018).

A década de 90 foi marcada pelo movimento de liberalização (comercial e financeira) e mundialização financeira. Natal (2002) destaca que precisamente estes movimentos foram imprescindíveis para a expansão da economia dos EUA, tanto no aumento das suas exportações, na valorização dos capitais por meio de aplicações produtivas, com as privatizações quanto pelas aplicações estritamente financeiras, por meio dos títulos da dívida pública, com destaque aos países ao qual foi destinado especificamente o Consenso de Washington.

É importante destacar que ambos movimentos se deram

[...] sob o manto discursivo, principalmente para a periferia do sistema capitalista mundial (Brasil incluso), da perfeição do mercado para efeito do combate à inflação que, uma vez estabilizada, através das reformas orientadas pelo desiderato da privatização, da flexibilização das relações trabalhistas e da desmontagem dos anteriores mecanismos de regulamentação, permitiria a

esses países finalmente ingressarem em nova fase de desenvolvimento (NATAL, 2002).

Como vimos durante estas décadas e principalmente com a implantação das medidas apontadas pelo consenso de Washington, houve uma grande rearticulação da ação do Estado e principalmente uma reorientação das políticas sociais, com a redução de recursos mediante desvinculações de receitas ou até mesmo por uma perspectiva focalizada e com forte tendência privatizante e/ou terceirizante dos serviços prestados à população. Haja visto que o orçamento geral se encontrava comprometido devido a dívida pública, contraída principalmente na década de 70, durante a ditadura, que deixou um saldo negativo a ser pago até depois da segunda década do século XXI.

1.8 BREVES APONTAMENTOS E APROXIMAÇÕES DAS CRISES 1929 E 2008 REFLEXOS DE UM MODO DE PRODUÇÃO DESENFREADO

De acordo com Tavares (2009), desde a década de 1980, a financeirização da riqueza passou a ser “um padrão sistêmico globalizado em que a valorização e a concorrência no capitalismo operam sobre a dominância da lógica financeira. Esta lógica originou-se nos EUA e transferiu-se para Londres, no Euromercado na década de 70” (2009, p.1), regressando à Nova York na década de 80 com o dólar forte, o que veio a se tornar a lógica da mundialização financeira.

De acordo com Prado (2011, p.31), “os bancos estavam obtendo cada vez menos os seus ganhos no *spread* na atividade tradicional bancária de realizar empréstimos baseados nos depósitos de seus clientes”, no qual o autor destaca que o negócio estava evoluindo para os chamados *full-Service banking*, ou seja, “bancos universais com diferentes linhas de negócio - varejo, investimento, seguro, gestão de ativos, gestão de fundo de pensão, operação com *securities*, desenho e corretagem de lançamento de *securities* etc.” (idem). Essa evolução levou os bancos a se tornarem organizadores e formuladores de ativos financeiros a serem vendidos no mercado de capitais para instituições bancárias e não bancárias, desenvolvendo mecanismos para investidores institucionais, pessoas físicas, para outros bancos com o estímulo a fundos de securitização como o *Hedge Funds*, *Private Equity funds* etc.

A aliança entre o grande capital financeiro globalizado e as políticas frouxas do FED durante à década de 90 levaram a economia americana a uma expansão do consumo e do investimento, com alto grau de endividamento do

Estado, das famílias, das empresas e dos bancos, que se manteve muito além das expectativas da maioria dos seus próprios economistas, até às vésperas da crise atual (TAVARES, 2009, p.1).

Esse movimento de intensificação do consumo e endividamento se deu também pelo aumento da criação de fundos de securitização (*hedge funds*), com a possibilidade de captação de recursos por fontes não bancárias e pela venda de títulos no mercado financeiro, que se deram por intermédio da contratação de empresa especializada ou grupo de administradores destes recursos, que receberam um percentual maior de manutenção e até mesmo dos ganhos futuros. É importante ressaltar que a venda destes títulos de renda fixa é destinada tanto para pessoas físicas ou a fundos de investimento, sendo os recursos arrecadados utilizados para pagar os investidores que repartem posteriormente os lucros e prejuízos conforme contrato entre as partes.

Tavares (2009) assinala que esses fundos se deram sem base de sustentação e sem supervisão bancária, dando lugar a um vasto “sistema financeiro sombra”, em que

[...] as instituições deste “sistema” operam nos mercados monetários como se bancos fossem (tomando a curto e emprestando a longo prazo) só que a um nível de alavancagem muito superior, sem possuírem seguro para os seus depositantes (investidores) nem, obviamente, qualquer empréstador de última instância que lhes garantisse liquidez em momentos de crise. Foi este sistema que entrou em colapso a partir da crise do “sub-prime³³” (TAVARES, 2009, p.3).

O movimento de expansão da securitização a partir destes fundos se ampliaram ainda mais no início da década de 2000, à medida em que os bancos estavam animados com as possibilidades de ampliação visivelmente ilimitadas no mercado de títulos que exigiam algum tipo de embasamento e garantia de algum crédito com qualquer bem que o investidor possuísse, como as hipotecas. De acordo com Prado (2011, p.31), a redução dos critérios para a tomada de empréstimos hipotecários para “demonstrar capacidade de pagamento e uma história de crédito positiva, os tomadores *subprime* são aqueles que não têm esses predicados”, foi o pontapé inicial que começou a inflar o mercado à medida em que aumentavam os investimentos

³³ Subprime são hipotecas de maior risco ou de segunda linha. Com o excesso de liquidez no mercado internacional nos últimos anos, os bancos e financeiras dos Estados Unidos passaram a financiar a compra de casas a juros baixos para pessoas com histórico de crédito ruim, tendo o próprio imóvel como única garantia. Mas veio a queda nos preços dos imóveis e os bancos ficaram ameaçados de não reaver os empréstimos feitos. (IPEA. O que é? Subprime. 2008. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2156:catid=28&Itemid=23> Acesso 20 mai. 2019).

e era reduzido gradativamente as exigências para a liberação de empréstimo, chegando ao ponto de liberar para pessoas que não possuíam renda comprovada, emprego e nem algum tipo de ativo a ser dado como garantia do empréstimo. O autor destaca que “esse tipo de operação cresceu 25% por ano entre 1994-2003, aumentando dez vezes em 9 anos, sendo que mais da metade desses tomadores eram minorias, particularmente negros e hispânicos” (PRADO, 2011, p.31).

De acordo com Tavares (2009, p.3), esse movimento de “elevada oferta de financiamento e taxas de juros baixas, não impulsionou apenas o endividamento geral do setor privado (empresas, bancos e famílias)”, mas, também, acabaram por levar em conjunto os vários Estados da União a financiarem seus déficits fiscais crescentes no mercado privado interno devido às condições favoráveis postas no cenário e pelo descontrole na oferta de crédito, de acordo com a autora. Foi então que

A crise financeira começou a ficar visível, com o estouro do mercado de derivativos especiais de crédito hipotecário, os chamados sub-prime, em agosto de 2007, quando os fundos que consolidavam posições de alto risco em novos títulos no mercado secundário passaram a ser rejeitados no mercado monetário e atingiram violentamente as instituições do mercado hipotecário, em particular a Fannie Mae e Freddie Mac (TAVARES, 2009, p.3).

Tavares (2009) ressalta que a crise do *subprime*, que é um derivativo especial do mercado de hipotecas baseados em créditos de alto risco, não foi a causa principal da crise, mas, foi o detonador de uma crise financeira generalizada que estava sendo gerada a tempos por meio da excessiva expansão da liquidez dos investimentos, pelas práticas de endividamento e constantes bolhas de preços de ativos, ambos efeitos processados a partir da desregulação do novo sistema financeiro privado que foi montado no governo Clinton e continuado no governo Bush.

Os fundos estavam começando a ruir, porém, somente quando a crise financeira se generalizou e eclodiu violentamente em setembro de 2008 com a quebra da Lehman Brothers,³⁴ na qual ficou evidente a profundidade da crise fiscal que deixou importantes estados norte americanos à beira da insolvência (a Califórnia é apenas o caso mais notório) como destacado pela autora.

³⁴ Era uma empresa global de serviços financeiros que fez negócios no ramo de investimentos em capital de venda em renda fixa, negociação, gestão de investimento, entre os cinco maiores bancos dos EUA. Seu negociante principal era o tesouro americano no mercado de valores mobiliários, possuía sede em vários países importantes, decretou falência em 2008 e foi vendida a vários investidores. Os credores do Lehman Brothers Holdings Inc. mantêm um 49% do capital, agora conhecida como Neuberger Investment Management.

As quedas nas bolsas mundiais e nos preços dos imóveis liquidaram cerca de U\$30 trilhões de riqueza financeira até o final do último trimestre de 2008. Em outubro de 2008, o governo americano encaminhou ao Congresso, em regime de urgência, o TARP (Programa de Alívio de Passivos Problemáticos) cuja concepção original era justamente comprar os “ativos tóxicos” dos bancos para melhorar sua situação estrutural³⁵. Como a resistência foi enorme a essa medida - uma vez que o governo não tem instrumentos de intervenção legal nos bancos - o enfoque mudou substancialmente. Dos U\$700 bilhões do TARP a metade ficou carimbada para injetar diretamente capital nos bancos através do programa de Compra de Capital (CPP), a outra metade não foi autorizada. Na verdade, foi o FED que teve de encarregar-se de parte da tarefa de reciclar os “ativos tóxicos” através de programas de liquidez e de empréstimos de última instância aos bancos mais atingidos (TAVARES, 2009, p.4).

A partir desta atitude do governo norte americano, podemos notar a estreita relação de interesses do setor financeiro com o político econômico nacional, na qual o Estado aparece para reciclar e auxiliar no movimento de recuperação. A extensão da crise foi tão ampla que “os grandes bancos europeus que também tinham globalizado e alavancado de forma análoga aos americanos, sofreram de imediato os efeitos do aperto de crédito no mercado interbancário e seus governos tiveram de socorrê-los em alguns casos mediante estatização explícita” (TAVARES, 2009). Contradizendo o argumento de muitos intelectuais liberais dos bancos que fazem afirmações sobre o mercado se regular por si mesmo, porém, este é um dos grandes exemplos de quando o mercado movido apenas pelos seus interesses de expansão e acumulação em algum momento tendem a entrar em colapso, demandando do Estado a “salvação” do mesmo tanto no quesito de injetar recursos quanto na própria estatização das empresas falidas.

Os mecanismos de retração do crédito e a recessão nos países centrais contaminaram o comércio internacional tanto em preços como em quantidades. O comércio de matérias-primas sofreu um baque profundo com a queda dos preços de commodities que vinham de um ciclo especulativo fortíssimo nos mercados futuros globais. Os preços do petróleo foram os que sofreram a queda mais violenta atingindo com força países como a Rússia e todos os países emergentes dependentes da exportação de petróleo e gás. [...] A China teve uma forte desaceleração do crescimento, que rebateu através da queda das importações, nos tigres asiáticos e em particular no Japão. Este país, recém saídos de uma depressão, teve a sua economia violentamente atingida

³⁵ A decisão do governo de não socorrer o Lehman Brothers e a quebra da AIG, a maior seguradora dentro e fora do país, levou a economia americana à paralisia em novembro. O governo americano teve de criar o subprograma para “entidades sistemicamente relevantes” para conceder um empréstimo de U\$85 bilhões à AIG e injetar U\$40 Bilhões de capital ainda em 2008 (em março de 2009 o Tesouro teve de intervir novamente injetando mais U\$30 bilhões para impedir a falência da seguradora). Teve de auxiliar também o Citigroup e o Bank of America que entraram em dificuldades tremendas e socorrer as empresas automobilísticas (TAVARES, 2009, p.5).

pela crise global, entrando em recessão aberta numa velocidade superior à dos EUA e da Europa (TAVARES, 2009, p.4).

Cabe destacar que, devido à retração do crédito e recessão nos países centrais, os países periféricos como os da América Latina, no início da eclosão da crise, mantiveram suas taxas de crescimento, em que “o continente latino-americano continuava crescendo 4% em média e o Brasil 5,8% nos três primeiros trimestres de 2008, enquanto se assistia a problemas crescentes de liquidez e queda de crescimento nos países do G7” como destacou Tavares (2009, p.9).

A resposta dos principais bancos centrais – Brasil, México, Chile, Colômbia e Peru – foi endurecer a política monetária, subindo a taxa de juros sob fortes aplausos dos mercados. O Brasil e o Peru ganharam então a outorga do grau de investimento concedido pelas “rating companies” globais. Entre dezembro de 2007 e junho de 2008, a taxa de câmbio média apreciou-se, os mercados de valores entraram em ebulição e o valor das empresas cotizadas em bolsa aumentaram o equivalente a U\$247 bilhões, alcançado U\$2,4 bilhões, cerca de 85% do PIB regional. Estes acontecimentos, em tempos de crise financeira global, eram fatos inéditos na região que pareciam confirmar a tese do “desacoplamento” dos países emergentes em geral e da América Latina, em particular (TAVARES, 2009, p.9).

A autora aponta que as perspectivas de crescimento médio do PIB para a região tornaram-se negativas em 2009, ano em que “o choque financeiro foi de tal força que o indicador de risco do EMBI latino-americano aumentou 438 pontos básicos, voltando a níveis absolutos que não se viam desde os anos da crise argentina” (TAVARES, 2009, p.10). Para evitar uma crise de pagamentos da dívida externa, “o México solicitou U\$40 bilhões ao FMI em começo de abril de 2009. Ele acaba de ocorrer com a Colômbia. Os mercados de capitais continuam fechados”. A única exceção relevante de acordo com o conhecimento da autora foi o crédito internacional obtido pela Petrobrás, que segue sendo uma empresa de risco soberano.

O fato da América Latina ter tido uma maior resistência, de acordo com Tavares (2009), ao não sentir de forma tão intensa esta crise como foi em 1983 quando quase todos os países acumularam um grande montante de dívidas e não resistiram aos choques simultâneos do aumento da taxa de juros da dívida externa bem como o choque do petróleo em fins de 1979, deu-se pelo fato dos governos dos países da região terem criado uma boa quantidade de reservas de dólares, ou seja, reservas internacionais para garantir que os governos não adquirissem tantas

dívidas no exterior, bem como a adoção de políticas anticíclicas para uma recuperação mais ágil de crises, com a aplicação de recomendações do próprio FMI.³⁶

Nesse contexto, as estimativas do governo brasileiro ainda estavam levemente positivas, devido ao país possuir um sistema financeiro estável, com uma boa taxa de lucros e representar mais da metade dos negócios de toda a região latino-americana. De acordo com Tavares (2009), “os três maiores bancos brasileiros (dois privados e um público) encontram-se hoje entre os vinte maiores do mundo e estão em condições de reciclar as dívidas dos seus maiores clientes”. Diante tamanha proporção, é esperado que os bancos públicos consigam expandir e ofertar crédito às pequenas e médias empresas auxiliando no processo de queda dos spreads bancários e ajudar aos bancos menores para que estes voltem a retornar o crédito para o mercado interno. Outro ponto destacado pela autora sobre o país, é acerca dele ter se tornado autossuficiente na produção de energia e alimentos, além de possuir programas sociais de medidas compensatórias para cerca de dez milhões de famílias.

Mesmo com estas condições favoráveis, Tavares (2009) destaca que o Brasil, assim como os demais países da América Latina, não ficou isento dos impactos da crise que se manifestou no país pela forte retração da produção industrial e em particular nos setores exportadores, a arrecadação fiscal caiu também fortemente atingindo União, Estados e Municípios, a taxa de recuperação começou a dar indícios em meados de 2009.

O fato de o país não ter sofrido um impacto tão forte durante 2008 foi devido à criação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo em 2007 que promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país.

Vários fatores atuaram a favor do avanço da Indústria de Construção no período entre 2007 e 2008, principalmente os programas de financiamento e apoio a projetos de infraestrutura nas áreas de energia elétrica, energia renovável, petróleo e gás natural, logística e telecomunicações. Outros fatores favoráveis foram: crescimento da renda familiar e do emprego; aumento nas operações de crédito direcionadas à habitação; a redução do Imposto sobre Produtos Industrializados de diversos insumos da construção, entre outros. Além disso, a economia cresceu mais de 5% ao ano pela segunda vez consecutiva.³⁷

³⁶ No caso do Brasil, as reservas de quase U\$200 bilhões têm permitido inclusive financiar as exportações e rolar parte da dívida externa do setor privado nacional. Quase todos os países tendem também a adotar políticas anticíclicas praticadas nos demais países, desenvolvidos e emergentes, basicamente as políticas monetárias, creditícias e fiscais internas, desta vez recomendado pelo próprio FMI (TAVARES, 2009, p.10).

³⁷ BRASIL. IBGE. Agência IBGE Notícias (Ed.). **Indústria de construção cresce em 2008**. 18/06/2010. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13844-asi-industria-de-construcao-cresce-em-2008>>. Acesso em: 05 ago. 2019

De imediato esse movimento é visto como algo positivo que aumentou os indicadores do país, enquanto boa parte dos países estavam com dificuldades econômicas, porém, uma análise aprofundada implica compreender que esse programa cumpriu com a necessidade de

[...] adoção de uma política estruturada de reprimarização - e de organização do território em função das necessidades do imperialismo - adquiriu um renovado impulso com o anúncio do PAC e da concordância do governo brasileiro, em converter o país em um grande pólo de produção de etanol para suprir demandas de energia requeridas pelo opulento estilo de vida estadunidense. O anúncio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) não significa nenhuma reversão, na tendência de fortalecimento das frações burguesas mais internacionalizadas. Ao contrário, esta seção propugna que o PAC é a versão nacional do IIRSA, o programa de infra-estrutura previsto no ALCA³⁸ (LEHER, 2007, p.17).

O autor argumenta na direção de que este programa faz parte de um plano de redesenho da geografia da América Latina pela reprimarização, ou seja, um processo de desindustrialização, “estruturada em cadeias produtivas fragmentadas e desfeitas, baseada no uso intensivo de energia e de força de trabalho hiperexplorada” (idem) voltado para uma maior valorização dos produtos primários como minério e agrícolas. Reforçando a condição de subordinação e dependência do país aos interesses dos países centrais do capitalismo. O que é constatado ao analisar o “[...] período Cardoso, para cada R\$ 100,00 gerados na economia, R\$ 14,50 dependiam da dinâmica externa da economia; no Governo Lula da Silva este valor subiu para R\$ 47,00, conforme aponta o economista Reinaldo Gonçalves, 2006 apud Leher (2007, p.17)”. O que contribuiu para um processo de retrocessos do país no cenário internacional.

Ao voltar a análise para a esfera macroeconômica da crise de 2008, Prado (2011, p.37) ressalta que “tanto o governo Bush como o governo Obama empreenderam políticas que atenderam a demanda de um segmento poderoso, política e economicamente, nos EUA - os grandes bancos e outras empresas financeiras”.

³⁸ “[...]A enorme ênfase na infra-estrutura está relacionada ao aumento do fluxo de matérias-primas e recursos naturais para os países centrais, China e Índia. Certamente, o objetivo de redução do custo da América Latina irá abarcar a redução do custo da força de trabalho e a flexibilização das licenças ambientais. A exemplo dos acordos do ALCA e da OMC, todos os planos do IIRSA são desenvolvidos, sem a participação dos sujeitos que passaram para a condição de “obstáculos”, em especial trabalhadores rurais, camponeses e povos originários. Ademais, no contexto desse plano, haverá uma nova onda de privatizações por meio das parcerias público-privadas, presentes na quase totalidade dos 337 projetos que o compõem” (LEHER, 2007, p.16).

A massa da população, formada pelos tomadores dos empréstimos, foi duplamente afetada: (i) pela redução do crescimento econômico - e portanto dos empregos - e (ii) pela maior restrição ao crédito. A atuação do governo norte-americano foi suficiente para impedir que o crash do subprime e o pânico bancário transformasse em uma depressão. Isso foi feito com um grande aumento da dívida pública, que terá de ser paga pelo conjunto da população (PRADO, 2011, p.37).

Porém, a compreensão da população acerca desse processo era contrária às evidências de que a origem da crise estaria no abandono da ordem econômica que tinha como inspiração os princípios de Keynes, se voltando para a implantação de uma ordem liberal, como a que vigorava no período anterior a 1930. De acordo com Prado (2011), “a visão majoritária da opinião pública norte-americana é de que a dívida pública, surgida da socialização das perdas do setor financeiro, é produto da irresponsabilidade de um Estado gastador”, reforçando o ideário liberal da necessidade de diminuição das intervenções do Estado.

Ao pontuar a semelhança com o período anterior ao da década de 1930, faremos uma breve retomada para compreendermos os principais pontos que originaram a grande crise estrutural vivenciada em 1929 a nível mundial traçando um paralelo com a atual, de 2008. Prado (2011, p.21) cita que “os EUA tornaram-se o primeiro país com consumo de massa. O aumento da demanda por produtos como automóveis, rádios, raion, estimulou a demanda por gasolina, tintas, solventes, produtos químicos, produtos metalúrgicos etc.”. Mediante o padrão de produção e consumo em massa orientados sob a perspectiva fordista, que tinha como principal foco de produção a indústria automobilística com uma larga esfera de produção crescente.³⁹ Ainda é destacado pelo autor que “nesse período, os setores mais dinâmicos da economia norte-americana já eram liderados por empresas de grande porte, operando nacionalmente, muitas delas com gestão profissional, sob controle de uma burocracia chefiada por executivos contratados” (PRADO, 2011, p.21).

A perspectiva liberal estava posta antes de 1930 por intermédio do grau de liberdade da atuação empresarial, no qual não havia interferência do Estado, esse não tinha nenhuma relação com o ambiente empresarial e industrial, o que foi alterado após a grande depressão propagada em 1929. É importante destacar que

³⁹ Prado (2011, p.21) destaca que “antes da Guerra, em 1913, os EUA produziam 485.000 veículos, mais do que o resto do mundo somado. Em 1925 a produção alcançou 3.7 milhões de automóveis, empregando direta e indiretamente 4,3 milhões de trabalhadores, com faturamento total no país e valor de exportação superior a qualquer outra indústria manufatureira. Em 1928, quando a produção alcançou seu apogeu na década, foram produzidos nos EUA cerca de 4, 4 milhões de veículos”.

A Primeira Guerra Mundial foi benéfica para a economia norte-americana. Eles estavam separados por um oceano do local do conflito, e tornaram-se grandes fornecedores de produtos essenciais à subsistência e ao esforço de guerra de seus aliados. Mas a sociedade norte-americana continuou, essencialmente isolacionista: o país pouco contribuiu para a reconstrução e estabilização européia. Ao final do conflito, os EUA tornaram-se a mais importante e a maior economia do mundo. O país entrou na Guerra como devedor líquido de 3 bilhões de dólares e saiu como credor líquido de 6 bilhões de dólares, fora os créditos de guerra com os aliados. Esse país retornou ao padrão ouro, logo depois da Guerra, com a mesma paridade de antes do conflito, mas com sua posição financeira fortalecida. Sua participação nas reservas mundiais desse metal aumentou de menos de ¼ em 1913, para cerca de 40% em 1921 (PRADO, 2011, p.22).

Como vemos, no período que antecedeu a crise de 1929, os EUA vivenciavam um momento de intensa produção em larga escala e consumo na mesma proporção. O país, para além da circulação interna, contava com o recebimento de altos montantes que haviam sido investidos como forma de empréstimos aos países que estavam em processo de reconstrução por estarem vivenciando o pós-guerra. A intensificação da produção começou a gerar cada vez mais excedentes, ocorrendo a superprodução e os produtos não estavam encontrando possibilidades de escoamento por meio do consumo.

Compreender o que é chamado de “a grande depressão” ocasionada na década de 1930 implica dimensionar o efeito para além do *crash* da bolsa de Nova York em 1929 com explosão das bolhas. É importante considerar para além levando em conta como a recessão de 1929 se transformou na depressão da década seguinte e se espalhou pelo mundo, pois seus efeitos se desdobraram em vários fatores como “a deflação do preço das mercadorias e ativos, causadas pela dramática redução do nível de atividade econômica, que afetou a economia norte-americana, mas também, embora de maneira desigual, a economia da maioria dos países do mundo, durando cerca de uma década” (PRADO, 2011, p.10), ou seja, até a Segunda Guerra Mundial, “gerando pânico bancários, como o de 1931, gerando crises políticas em vários países e, finalmente, mantendo uma taxa de desemprego sem precedentes” (PRADO, 2011, p.11). Como vemos, esse *crash* teve um longo deslocamento no espaço tempo até a economia voltar aos padrões anteriores.

Ao realizar uma comparação referente aos momentos cruciais das crises econômicas⁴⁰ de 1929 e 2008, de acordo com Prado (2011), em uma primeira abordagem é possível identificar

⁴⁰ De acordo com Prado (2011, p.15) “crises econômicas são fenômenos de redução da demanda e súbito aumento da percepção de risco, afetando empresas do setor real da economia, com efeitos sobre a solvência das atividades econômicas e queda na taxa de lucro e nos níveis de investimentos, podendo se manifestar como recessões ou depressões”.

muitas semelhanças. A primeira delas é que ambas se originaram nos EUA e tornaram-se crises mundiais. Outro ponto é o fato de que ambas envolvem “o estouro de uma bolha no preço de ativos e de um pânico, ou seja, a busca descontrolada por ativos mais líquidos” (PRADO, 2011, p.10) para que com estes as finanças pudessem fluir de maneira rápida e sem tantas perdas de valor, não ocasionando depressões econômicas.⁴¹

Se a quebra financeira (*crash*) do *subprime* em 2008 tivesse ficado delimitado ao setor da construção civil, teria tido impacto semelhante a outros *crashes* recentes como Prado (2011) nos chama a atenção, sendo eles “o do mercado de empresas ponto.com e a queda da bolsa de valores em 1987. A Grande Recessão, em andamento, é um fenômeno distinto, cuja duração pode ser longa, como foi a Grande Depressão algumas décadas atrás”.

Mas, no caso atual, como para a Grande Depressão, há muitas interpretações para a natureza da Crise. E, ainda, tal como naquela época, a crise originada nos EUA, muito rapidamente tornou-se uma crise internacional. Crises econômicas de grandes proporções levam, também, a mudanças nas relações econômicas internacionais e nos regimes econômicos. Elas redistribuem riqueza e poder, afetam de maneira distinta grupos econômicos e sociais, e têm impacto distinto em diferentes países. O retorno à normalidade depois da crise de 1930 só foi possível depois de anos de depressão e de uma Guerra Mundial. Mas, a crise atual, que não terminou, é uma grande incógnita (PRADO, 2011, p.12-13).

Como podemos observar, as duas principais crises analisadas no século passado e no atual tiveram dimensões estruturais à medida que provocaram transformações de longa duração e que acabaram por não afetar somente a área econômica, pois, tiveram impactos sociais e políticos de grande dimensão. Isso se deu à medida que envolveram vários elementos como a elevação dos preços dos ativos, quebras financeiras súbitas (*crashes*), redução da produção, aumento do desemprego e, por conseguintes, efeitos no comércio interno e externo dos países. Exemplo disso é a instabilidade econômica e financeira em que se encontram os países europeus até os dias de hoje, mesmo que os indicadores tenham sofrido algumas melhoras, ainda não se compara com o período anterior da crise.⁴²

⁴¹ Ibid., “depressões econômicas são fenômenos mais raros, implicam em simultânea e duradoura redução de preços de ativos e mercadorias, normalmente provocada por forte queda do nível de atividade econômica, que são acompanhadas por falências e fechamento de negócios em vários setores da economia, forte aumento da taxa de desemprego, redução de atividades de comércio exterior e instabilidade social e política”.

⁴² SARMENTO, Claudia. Cenário econômico na Europa há dez anos e nos dias de hoje. O Globo. 09 set. 2018. Economia, p. 1-1. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/cenario-economico-na-europa-ha-dez-anos-nos-dias-de-hoje-23037977>>. Acesso em: 21 maio 2019.

Tavares (2011) cita dois autores que apresentam resultados diferentes dos que demonstram que a crise de 2008 foi menor do que a de 1929 (baseado em Paul Krugman que usa um gráfico da evolução da produção industrial dos EUA para tal comprovação). Segundo a autora, os autores Eichengreen e O'Rourke apresentam resultados diferentes em um trabalho em andamento.

Segundo eles, como as quedas na produção são muito maiores na Europa, Japão, outros países asiáticos e na América Latina, se fizermos a comparação dos índices de produção industrial mundial nos dois casos, as conclusões são muito diferentes do que tomando apenas os EUA. Nos últimos nove meses da atual crise a recessão seria tão aguda quanto nos primeiros nove meses depois da Crise de 29 e a queda no valor global das ações seria ainda maior (TAVARES, 2011, p.15).

Nos chamando a atenção para o fato de que, com as finanças mundializadas, os impactos deste tipo de crise tendem a ser ainda mais intensos, devido ao fato da agilidade de processamentos dos dados pela informatização e queda de fronteiras nacionais, traço característico do atual estágio de mundialização do capital que intensifica as profundas assimetrias da economia mundial. A autora cita que “em contrapartida estou relativamente otimista por não estar à vista “como solução” uma nova guerra mundial. Em relação ao Brasil não posso deixar de estar também moderadamente otimista” (TAVARES, 2011, p.15) devido ao fato do baixo grau de inserção do país na esfera financeira mundial e em relação a dívida de origem fiscal ser de um tamanho reduzido e de uma maior proporção entre o mercado interno e o mercado de comércio exterior, dando ao país um maior grau de autonomia.

A partir dos movimentos mencionados anteriormente, podemos evidenciar que as políticas de mercantilização da vida vêm sendo elaboradas e baseadas pela perspectiva do endividamento, que agora toma proporções para além da dívida pública do Estado e passa a ser também individualizada, na esfera pessoal e familiar da sociedade em que

A estrutura desse sistema financeiro global alcançou tal grau de complexidade que ultrapassa a compreensão da maioria das pessoas. As fronteiras entre funções distintivas como bancos, corretoras, serviços financeiros, financiamento habitacional, crédito ao consumidor etc. tornaram-se cada vez mais porosas, ao mesmo tempo que novos mercados futuros de mercadorias, de ações, de moedas ou de dívidas surgiram em toda parte, introduzindo o tempo futuro no tempo presente de maneiras estarrecedoras. O uso de computadores e as comunicações eletrônicas acentuaram a significação da coordenação internacional instantânea de fluxos financeiros (HARVEY, 1992, p.152-153).

Tem grande influência nesta estrutura o “controle do fluxo de informações e dos veículos de propagação do gosto e da cultura populares que também se converteu em arma vital na batalha competitiva” (HARVEY, 1992, p.152), no qual o autor cita como exemplo a grande concentração de poder econômico na edição de livros publicados nos EUA, em que 2% dos editores controlam 75% dos livros publicados. Esta concentração se dá em várias instâncias, principalmente na mídia e na imprensa, que não deve ser explicada apenas pelas relações e fusões de várias destas empresas nestes setores. Harvey (1992) nos chama a atenção para analisarmos para além destas relações, compreendendo o poder de outras grandes corporações que têm influência direta nestas áreas devido aos interesses de controle sobre os mecanismos de distribuição das despesas de publicidade.

Estas últimas tiveram um marcado crescimento a partir dos anos 60, consumindo proporções cada vez maiores dos orçamentos corporativos, porque, num mundo altamente competitivo, não são apenas produtos, mas a própria imagem corporativa que tem caráter essencial, não somente em termos de marketing como no tocante a levantar capital, realizar fusões e obter vantagens no campo da produção do conhecimento, das políticas governamentais e da promoção dos valores culturais. O patrocínio corporativo das Artes ;(exposição patrocinada por...), de universidades e de projetos filantrópicos é o lado prestigioso de uma escala de atividades que inclui tudo, de perdulárias brochuras, relatórios sobre empresas e promotores de relações públicas a escândalos - desde que se mantenha constantemente o nome da empresa diante do público⁴³ (HARVEY, 1992, p.152).

A vale, conforme citado em nota anterior, ilustra muito bem o grau de dependência de nosso país, à medida que o perfil de investimento externo pouco tem contribuído para a tão almejada melhoria da competitividade do país, como destacou Tavares (2002). O investimento externo do país hoje,

⁴³ Um exemplo evidente desse movimento é a empresa de mineração brasileira Vale, das maiores mineradoras mundiais, em que é uma forte financiadora de várias pesquisas em universidades, principalmente nas públicas, “patrocina diversos projetos na área cultural e técnico-institucional. As iniciativas ocorrem em vários estados do país e vão desde a formação musical, preservação de patrimônios e festividades tradicionais até pesquisas científicas, eventos técnicos, preservação do meio ambiente, entre outros”⁴³. Esta empresa está envolvida em duas tragédias/crimes de proporção nacional, sendo considerada o maior desastre ambiental do país que ocorreu em 2015 na cidade de Mariana-MG com o rompimento da barragem do fundão devastando um povoado inteiro, Bento Rodrigues, além da destruição de outros municípios em que a lama passou contaminando rios e chegando até o mar, neste ano (2019) ocorreu outro rompimento de barragem no mesmo estado, na cidade de Brumadinho, ocasionando a morte de mais de 240 pessoas, até o momento. Por um lado temos uma empresa que tem boa visibilidade na mídia e patrocina diversas atrações e pesquisas de várias esferas/áreas, o que a faz possuir em certa medida boa visibilidade social, além da influência política à medida que com as “doações” aos partidos financia muitas campanhas políticas de deputados, senadores e até mesmo campanhas presidenciais que irão voltar como blindagem da mesma em casos como os citados recentemente.

[...] resume-se fundamentalmente às seguintes aplicações: porta-fólio (ações, títulos, etc.) que vêm em busca dos ganhos de arbitragem propiciados por uma taxa de juros muito acima da internacional; negócios bancados em grande parte pelo dinheiro público, como no caso dos enormes incentivos fiscais e creditícios concedidos às empresas automobilísticas, bancos e grandes empresas agro-industriais; ou ainda na simples transferência da propriedade de patrimônio público. Todas as operações de privatização foram financiadas em boa parte com os fundos de pensão fechados dos empregados das estatais e, mais recentemente, com a poupança forçada do trabalhador (caso do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT), com resultados que conduzem ao desemprego e/ou à desnacionalização o que é uma experiência inédita no mundo contemporâneo (TAVARES, 2002, p.27).

Uma vez que o forte estímulo para as privatizações tem vindo com força desde a década de 80 e se intensificado na de 90 em diante, como vemos com a privatização de grandes empresas estatais como a companhia Vale do Rio Doce, atualmente Vale⁴⁴ e privatização da Telebrás (adquirida majoritariamente por uma empresa espanhola, a Telefônica que é uma das maiores companhias de telecomunicações fixas e móveis do mundo). Ambas empresas privatizadas foram entregues ao capital financeiro e têm grande influência de investidores internacionais.

Diante disso, para comprovar o que citamos em relação às privatizações de grandes empresas estatais na década de 90 favorecendo o capital financeiro internacional e grande monopólios mundiais de respectivas áreas, a autora reforça que é importante ter conhecimento, como demonstrado no relatório das Nações Unidas do início de 2000 de que

[...] o resultado dos programas de reformas liberais e de privatização pelo mundo afora, não foi tornar o Estado enxuto e redirecionado para a área social. Na verdade (coisa que as agências multilaterais em geral ocultam) a transferência de ativos e empresas públicas para o controle privado foi efetivamente propiciada pelo “mundo dos negócios” no intuito de favorecer este ou aquele lobby empresarial, resultando numa maior concentração monopolista da riqueza, sobretudo a financeira. A correlação automática entre “um estado enxuto” e privatizado, bem como o suposto trade-off com o aumento de gastos sociais, simplesmente não existem (TAVARES, 2002, p.27).

⁴⁴ Atualmente controlada por fundos de pensão, como Previ, bancos públicos e privados, como Bradesco, além disso de acordo com a composição acionária possui 46,4% de investidores estrangeiros (disponível em: <<http://www.vale.com/brasil/PT/investors/company/shareholding-structure/Paginas/default.aspx>> acesso em 25 mai. 2019). O principal acionista da Vale é a Litel Participações, com 20,98% das ações, uma empresa criada pelos fundos de pensão dos empregados do Banco do Brasil (Previ), da Caixa Econômica Federal (Funcf), da Petrobras (Petros) e da Cesp (Funcesp) (disponível em: < <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/01/28/vale-fundos-de-pensao-bancos-publicos-privados.htm>> acesso em 25 mai. 2019).

Fatos como estes escancaram, de acordo com Tavares (2002), toda a lógica que permeia o movimento de expansão do capital a nível mundial que tem desde sua origem um “caráter de concorrência predatória e de especulação patrimonialista, que só podem ser contidas e reguladas mediante o fortalecimento, sob novas formas, dos mecanismos de proteção econômica e social, e portanto de intervenção, dos estados nacionais” (TAVARES, 2002, p.25).

Portanto, é fundamental a percepção da grande influência política e econômica que os Estados Unidos exercem em países como o Brasil, à medida que orienta as políticas nacionais e difunde um modelo de cultura que os mantém como nação dominante.

Essa disseminação cultural é

[...] hoje aguçada pela existência de meios globais de comunicação de massas— a preservação da cultura e identidade nacionais é um dos terrenos onde a necessidade de atuação dos estados modernos tem sido mais enfatizada em todos os foros nacionais e internacionais, através do resguardo, da independência e da democratização das suas agências de educação, de imprensa e de difusão cultural, que independentemente da “propriedade” têm de ser consideradas de gestão pública (TAVARES, 2002, p.26).

É de extrema relevância a recuperação da identidade nacional, bem como a preservação de costumes típicos regionais à medida em que vemos a disseminação global de práticas e modos de consumo tidos como um padrão ideal de vida, como o propagado pelos EUA por meio de um consumo exacerbado de todas as esferas. Portanto, cabe ao Estado perceber estas estratégias internacionais de controle e influência internacional e propor medidas que possam defender os interesses nacionais. Tavares (2002) aponta que, devido às dimensões continentais do Brasil e por seu grau de industrialização, o país teria condições de se posicionar de forma mais incisiva frente ao quadro de “globalização” com critérios relativamente autônomos, como fizeram a Índia e a China. Porém,

[...] aparentemente o governo brasileiro optou por uma adesão pura e simples aos ditames do capital financeiro internacional com o objetivo de promover uma estabilização monetária interna “milagrosa” obtida mediante sobrevalorização cambial e um novo ciclo de endividamento externo. Sem essa captação compulsiva de recursos externos a atual política econômica colapsaria sobre si mesma. O resultado é que somos hoje prisioneiros de uma armadilha financeira externa e interna que se reflete na amarração da política de câmbio e de juros (TAVARES, 2002, p.26).

Entretanto, o Estado brasileiro tem feito opções de manutenção nesta posição de subordinação dos interesses nacionais em prol do capital internacional, com uma dívida pública

que absorve mais de 40% do PIB nacional⁴⁵ e acaba por definir os rumos das políticas públicas e demais interesses de investimento e desenvolvimento interno.

O momento atual é de ainda mais concessões e de entregas expansivas ao capital internacional, como estamos vivenciando nas propostas de reformas que foram implantadas como a trabalhista e a atual da reforma da previdência que trará imensos retrocessos, como a proposta de aumento da idade mínima para 65 anos aos homens e 62 às mulheres, contribuição de 40 anos ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) para ter direito a 100% do valor da aposentadoria, tempo mínimo de contribuição alterado de 15 anos para 20 anos, além do sistema de capitalização, que é posto como uma alternativa viável em que o trabalhador contribui de forma individual em uma espécie de “poupança” em que poderá sacar no futuro como um tipo de benefício. Atualmente a contribuição se dá por meio da cobertura dos ativos pelos inativos que funciona de forma paritária.

O formato de capitalização é um dos principais interesses dos bancos privados, pois seriam estes majoritariamente que abocanhariam estes fundos de previdência. Porém, é preciso destacar que, com esta reforma, não será apenas a previdência social desmontada e sim o conjunto da seguridade social como um todo, o que influenciará várias políticas sociais fundamentais como a saúde e a assistência social, além de ser uma proposta destoante à conjuntura da realidade brasileira que tem demonstrado altos números de informalidade em um mercado de trabalho cada vez mais desregulado, mediante às próprias demandas de flexibilização das legislações, atendendo a demandas de reorganização do mundo do trabalho.

⁴⁵ De acordo com dados apresentados pelo site da auditoria da dívida pública brasileira o montante pago no ano de 2018 referente a juros e amortizações foi referente a 40,66% do PIB. Disponível em: <<https://auditoriacidada.org.br/>> acesso em 16 jun.2019. Enquanto as demais páginas inclusive a do tesouro nacional que previu o aumento para 74,8% em 2018. Disponível em: < <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/-/limites-para-a-divida-publica-federal-em-2018-vaio-de-r-3-78-trilhoes-a-r-3-98-trilhoes>> acesso em 16 jun.2019. Já as demais mídias como O Estado de São Paulo anunciou um montante equivalente a 76,7% do PIB. Disponível em: < <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,deficit-primario-do-setor-publico-tem-rombo-de-r-108-2-bi-em-2018,70002701943>> acesso em 16 jun.2019.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ALINHADA AOS INTERESSES DO CAPITAL

Neste capítulo foi realizado um maior aprofundamento acerca dos alinhamentos da política educacional aos interesses do capital, em que esses foram destacados no capítulo anterior, para entendermos acerca das influências do processo de mundialização do capital nos países periféricos. Para tal aprofundamento, fez-se necessário realizar breves pontuações abordando a história da política educacional brasileira, ao buscar demonstrar os direcionamentos da educação para uma perspectiva dual da colonização até a atualidade.

A partir disso, podemos evidenciar o movimento de atualização das estratégias para a perpetuação dos privilégios de quem sempre os tiveram. Buscamos compreender como o ajuste neoliberal e suas ofensivas implicam na redução de investimentos nas políticas sociais e, por conseguinte, o corte de direitos da população em favor do capital. Também destacamos também as mudanças no mundo do trabalho, principalmente depois da década de 70 com a difusão do padrão de produção Toyotista que trazia consigo demandas para a flexibilização da produção, o que acabou por implicar na readequação da política educacional. Uma vez que política educacional nesse contexto se dava em direção às políticas de emprego para atender aos ditames do capital e dos monopólios com uma formação tecnicista atendendo as demandas imediatas do modo de produção.

Dentro disso, a teoria do capital humano reaparece para dar suporte às contrarreformas implantadas pelo Estado brasileiro mediante “sugestões” do Banco Mundial e demais agências multilaterais que tiveram por base o consenso de Washington e a Conferência mundial de Educação para todos como diretrizes para realizar as contrarreformas posteriores. Neste quadro, a educação passa a ser vista como modo de capacitação/qualificação para o mercado de trabalho dentro das exigências postas pelo modo de produção capitalista em sua atual fase monopolista/imperialista, fase em que a educação é vista como uma mercadoria altamente rentável e de controle das pressões sociais, que tem relação com o processo de mundialização do capital em que a educação também passa a refletir sua esfera mundializada. Compreender tal processo implica localizar a educação enquanto um campo de disputa de interesses, o qual será demonstrado no próximo capítulo sobre como as políticas são orientadas para atender aos interesses dos países centrais, com ênfase nos EUA por meio do Banco Mundial.

2.1 BREVES APONTAMENTOS ACERCA DA HISTÓRIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Para compreender o processo de formação da política educacional brasileira, é importante perceber o movimento de renovação constante presente nas estruturas e políticas, em que, mesmo que se apresentem sob novas formas, seguem com um mesmo direcionamento internamente. Esse movimento se torna visível quando refletimos sobre a história da educação brasileira. Ao voltarmos aos anos iniciais pós-colonização com as primeiras estratégias de organização da educação, destacadas por Aranha (2006, p.143 apud Jesus 2012, p.66), refere-se ao trabalho pedagógico da Companhia de Jesus, entre 1550 a 1759, que atingiu basicamente todas as classes sociais. Os jesuítas, que por meio de um trabalho flexível baseado em missões no interior do território nacional, com uma organização seriada e rigorosa, tinham por principal objetivo a expansão da fé cristã por toda a colônia.⁴⁶

Nesse sentido, cabe destacar que estes seguiam os ideários da época ao qual julgavam importante levar a fé na igreja católica como preceitos básicos que deveriam ser comuns a qualquer sociedade. Estes levaram para a colônia estruturas religiosas de vivência social baseadas em preceitos religiosos europeus, onde a catequização se fazia necessária aos indígenas. De acordo com Seco e Amaral (2006), os “jesuítas penetraram com facilidade na aldeia do índio, na casa-grande e na senzala”. No entanto, é importante destacar que neste período havia um contexto social onde “duas culturas totalmente distintas, que passam a se relacionar em um mesmo espaço e tempo, um processo nem sempre harmônico, e por certo sentido, invasivo, ao considerar que o objetivo dos jesuítas repousa sobre a transformação/conversão/catequese dos nativos brasileiros quinhentistas” (ALMEIDA, 2016, p.7).⁴⁷ Isso quer dizer que essa convivência não se deu de maneira pacífica e que o que se apresenta inicialmente são as sobreposições de estruturas culturais e sociais do mundo europeu às sociedades indígenas que viviam no local, atendendo à lógica do período de evangelização e posteriormente domínio do território.

⁴⁶ Não se pode perder de vista, evidentemente, os objetivos práticos da ação jesuítica no Novo Mundo: o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os “curumins” (filhos dos colonos) e de núcleos missionários no interior das nações indígenas segundo Romanelli (1986, p.35).

⁴⁷ ALMEIDA, Ademilson. Gonçalves. Educação e Evangelização: A Convivência de Jesuítas e Índios no Século XVI no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, SP 2016 (Introdução, Cap 1 e 2). Disponível em: <unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=1676> Acesso em: 30 Jun 2019

Após dois séculos da educação sendo dirigida por uma instituição voltada para a fé, a igreja católica, e mediante as transformações ocorridas em meados do século XVIII⁴⁸ entre as ideias iluministas e na busca por manter o absolutismo, foram propostas algumas reformas, denominadas de “Reformas Pombalinas”⁴⁹ que visavam transformar Portugal numa metrópole como a Inglaterra. Foi com a nomeação de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, como primeiro ministro de Portugal, (1750 a 1777) que essas mudanças tiveram início em 1759 com a expulsão dos Jesuítas de todas as colônias⁵⁰, pois

A educação jesuítica não mais convinha aos interesses comerciais emanados pelo Marquês de Pombal, com seus conhecidos motivos e atos na tentativa de modernização de Portugal, que chegariam também as suas colônias. Assim sendo, as escolas da Companhia de Jesus que tinham por objetivo servir aos interesses da fé, não atendiam aos anseios de Pombal em organizar a escola para servir aos interesses do Estado (SECO; AMARAL, 2006, p.10).

As autoras apontam que a reforma pombalina aconteceu na intenção de romper com um tipo de secularização das escolas portuguesas em suas colônias, até então conduzidas por um poder secular da igreja. Essa mudança ocorreu quando o Estado passou a assumir a responsabilidade de desenvolver um sistema educacional compatível com os interesses da ordem civil. A transferência dessa responsabilidade de formação para o Estado refletiu num sistema educacional nacional ligado a questões político-sociais com referência nos Estados Nacionais europeus.

Nesse sentido, o Estado português assumiu definitivamente o controle da educação, com a proposta de uniformizá-la em todo o território e fiscalizar as professoras e assuntos ministrados pelas mesmas, com o intuito de centralizar toda a direção da formação aos interesses da coroa e da burguesia eminente. Nesse contexto, foi criado o “diretor geral dos

⁴⁸ Com a decadência econômica em que entrou o reino português, principalmente pela queda da mineração, e o atraso cultural que, entre outras coisas, teve no fanatismo religioso um de seus fatores, fez com que surgisse na metrópole um descontentamento geral em relação aos jesuítas. Da ascensão do marques de pombal, cuja linha de pensamento estava estreitamente vinculada ao enciclopedismo, resultou a expulsão dos jesuítas de Portugal e de seus domínios, como destacado por Romanelli (1986, p.36).

⁴⁹ De acordo com Seco e Amaral (2006, p.9) Tais reformas abarcaram os âmbitos econômico, administrativo e educacional, tanto em Portugal como nas suas colônias, requerendo o reconhecimento da situação da metrópole neste período, porém neste trabalho nos deteremos as propostas de reformas no campo educacional.

⁵⁰ Portugal foi o primeiro país europeu a expulsá-los. Porém, mesmo com a expulsão dos Jesuítas em 1759, pela reforma pombalina, a influência dos moldes educacionais permaneceu, no qual segundo Seco e Amaral (2006, p.9) “Vemos uma continuidade na escolarização baseada na formação clássica, ornamental e europeizante dos jesuítas, isto porque a base da pedagogia jesuítica permaneceu a mesma, pois os padres missionários, além de terem cuidado da manutenção dos colégios destinados à formação dos seus sacerdotes, criaram seminários para um clero secular, constituído por “tios padres” e “capelães de engenho”, ou os chamadas “padres mestres”. Pois tinham apoio e proteção de boa parte dos latifundiários.

estudos” e foram instituídas as aulas régias, que buscavam retirar o caráter religioso da educação, transferindo para uma questão de Estado, visando atender principalmente às elites em ascensão.

Como podemos ver

É justamente através da política imperial de racionalização e padronização da administração de Pombal que a educação passou para as mãos do Estado, mas essa educação que passou a ser pública, não se faz para os interesses dos cidadãos. Ela serviu aos interesses imediatos do Estado, que para garantir seu status absolutista precisa manter-se forte e centralizado nas mãos e sobre comando de uns poucos preparados para tais tarefas (SECO e AMARAL, 2006, p.12).

O processo de transição da política educacional brasileira se deu mediante a transferência do poder das mãos de quem já os detinha apenas transferindo de uma instituição a outra, ou seja, da igreja para a coroa (Estado). Pois, se em um primeiro momento a educação no período jesuítico tinha uma missão clara de catequisar e integrar os sujeitos do período, a esta nova sociedade que estava se formando – que indiretamente atendia aos preceitos da coroa-, a educação deveria atender aos preceitos dessa. Com isso podemos entender que o projeto do iluminismo pombalino, no período colonial, tratou-se na verdade de fortalecer o poder e a constituição do Estado e não das liberdades individuais, como destacado por Seco e Amaral (2006).

Ao destacar novamente que a política educacional, apesar de mudar de gestão (da Igreja para a coroa/Estado) vinculando-se, assim, a novas formas de seguir, mantém uma estrutura de direcionamento da educação, ao atender aos interesses da elite que estava se consolidando. Talvez esta seja a chave para nos ajudar a perceber a tradição reformista nas tentativas de construção de um sistema nacional de educação pública realmente voltada aos interesses públicos, que até hoje não se consolidou no Brasil (SECO e AMARAL, 2006, p.13).

No início do século XIX, a Europa vivia um cenário de grandes confrontos, principalmente em relação ao império francês sob comando de Napoleão, envolvido em vários conflitos com as grandes potências europeias da época, as conhecidas Guerras Napoleônicas. Nesse contexto, guiado pelo desejo de dominação e na busca de alternativas para derrotar ou debilitar os ingleses, foi decretado o bloqueio continental em 1806. O objetivo do bloqueio era impedir que os países mantivessem relações com a Inglaterra para assim debilitar o comércio do país fragilizando-o economicamente. A coroa portuguesa relutou em aderir ao bloqueio devido às relações comerciais e econômicas que tinha com a Inglaterra serem muito antigas,

desde o tratado de Tratado de Methuen.⁵¹ Porém, como seguia sobre fortes pressões dos dois lados, tanto Napoleão, que cobrava adesão ao tratado sob ameaças de invasão, quanto sob pressão da Inglaterra que queria que Portugal mantivesse as relações, não aderindo ao bloqueio, com essas pressões, a coroa de Portugal opta por mudar-se para sua colônia, o Brasil, com apoio da Inglaterra.

Romanelli (1986, p.38) destaca que a chegada de D. João VI ao Brasil em 1808 trouxe significativas mudanças nas instituições educacionais da época, principalmente nos primeiros 12 anos que esteve presente na colônia. A principal mudança foi a criação dos primeiros cursos superiores (não-teológicos), assim como a abertura de academias militares voltadas para engenharia civil e preparo para carreira das armas, escolas de direito e medicina, escola nacional de belas artes, a criação do museu real, biblioteca pública e a imprensa régia complementaram o quadro da criação da infraestrutura cultural que necessitava a corte para viver na colônia.

A criação dos cursos superiores deu condições para que houvesse um movimento por independência política em 1822, entretanto isso não causou alterações na situação do ensino como afirmado por Romanelli (1986, p.38), ao menos de imediato. A autora destaca a consideração de João Cruz Costa como “simples transferência de poderes dentro da mesma classe, (a independência) entregaria a direção da nova ação aos proprietários de terras, de engenhos e aos letrados” (1986, p.38). Contudo, não foi desconsiderado o papel que os letrados passaram a desempenhar na nova ordem política, de indiscutível relevância, uma vez que a maioria destes ocuparam os cargos administrativos e políticos, já que o acesso ao nível superior estava diretamente ligado a necessidade do país em preencher estes cargos.

Em 1824 foi outorgada a primeira constituição brasileira que definia em seu artigo 179 que a instrução primária deveria ser gratuita para todos os cidadãos. Com essa normativa, passou-se a ser montada uma estrutura mínima para atender essa nova medida. No período de 1826 foi decretado a instituição de quatro graus de instrução, sendo elas: pedagogias (escolas primárias), liceus, ginásios e academias. No ano seguinte foi instituída uma lei geral que dava

⁵¹ O tratado de Methuen ou tratado de Panos e Vinhos, foi um acordo entre Portugal e a Inglaterra, 1703 á 1836, em que Portugal estabelecia a venda de vinhos para a Inglaterra em troca da venda de tecidos para Portugal. Para aprofundamento no debate indica-se: FALCON Francisco José Calazans ‘O império luso-brasileiro e a questão da dependência inglesa – um estudo de caso: a política mercantilista durante a Época Pombalina, e a sombra do Tratado de Methuen’ in nova Economia_Belo Horizonte_15 (2)11-34_maiο-agosto de 2005. & Batista, Felipe de Alvarenga Os Tratados de Methuen de 1703: guerra, portos, panos e vinho / Felipe de Alvarenga Batista. 2014. 127 f.: il. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pepi/dissertacoes/Dissertacao_Felipe_Alvarenga.pdf

disposição sobre as escolas de primeiras letras, fixando-lhes o currículo e instituindo o ensino primário para o sexo feminino.

No ano de 1834 foi publicado o ato adicional à constituição dispondo que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário e o poder central ficou responsável pelo ensino superior. Conforme aponta Romanelli (1986, p.39). “Isso suscitou uma dualidade de sistemas, com superposições de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário”, pois para que os estudantes fossem aprovados no ensino superior era necessário ter passado pelo ensino secundário.

Romanelli (1986, p.40) aponta que, devido a um sistema falho de tributação e arrecadação da renda, acabou por impossibilitar as províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O resultado foi principalmente o ensino secundário ter ficado sob o controle da iniciativa privada (acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino), pois o ingresso no próximo nível dependia deste; o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas sobrevivendo pelo sacrifício de alguns mestres-escolas, que não possuíam habilitação para atuar em outras profissões de alto rendimento e se viam na condição de ensinar e também haviam os que acreditavam na causa educacional.

O segundo aspecto é que o ensino secundário ficou sobre o controle da iniciativa privada, representada pelos colégios pagos, que tinha atrelado a ele o acesso ao próximo nível de formação, ou seja, ao processo de preparação para o ensino superior, porém essa preparação não era direcionada e nem acessada pela maioria da população, que estava sob a responsabilidade das províncias. Há de se ponderar que em algumas cidades estratégicas haviam alguns cursos superiores de formação (a escola Liceu de Artes e Ofícios, criada na corte – Rio de Janeiro, em 1856, onde alguns cursos superiores foram ofertados e enriquecidos com a transformação da antiga Escola Central em Escolas Politécnicas e a criação da Escola de Minas em Ouro Preto, no governo de Rio Branco, 1871-1876). No entanto, destaca-se que estes cursos normais e escolas politécnicas visavam atender às demandas da produção local, por isso a centralidade em cidades estratégicas, com a necessidade de formação de professores nas zonas urbanas e os vários cursos a nível técnico e profissionalizante para atender às demandas imediatas de mão de obra capacitada para atuar em tal função como, por exemplo, o caso a mineração e construção civil.

A criação de instituições voltadas para a formação técnica e superior nas cidades principais é uma das maneiras que se pode demonstrar como a diferença de ensino ofertada a população a partir de uma perspectiva dual, de origem no regime anterior, por

[...] uma forma de oficialização da distância que se mostrava na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 1986, p.41).

Nesse sentido, a perspectiva dualista da educação,⁵² mediante a divisão dos tipos de escola para os estratos sociais, potencializou-se as reformas na educação que, ao invés de modificar essa divisão, reforçaram-na. Por conseguinte, a renovação do sistema educacional seria um grande desafio para os intelectuais, políticos e burguesia que estava em ascensão na época. Pois, o próprio processo de formação educacional estava atrelado a uma perspectiva aristocrática e conservadora, herdada de bases coloniais. Ao qual essa formação não tinha como horizontes o estímulo a criatividade ou a ruptura com estruturas, pelo contrário era baseada em um sistema hierarquizado e de execução, apenas.

No início do século XX, a demanda por acesso à educação não era tão alta, devido à grande concentração da população na zona rural e a economia ainda ser de base agrícola, assentada no latifúndio e na monocultura, o que não demandava técnicas muito elaboradas para a produção. O alto índice de analfabetismo no país neste período, em torno de 65%⁵³, evidenciava o descaso do Estado brasileiro com a educação, sobretudo na zona rural e nas regiões norte e nordeste do país. Foi somente em 1930 que o Estado brasileiro, em função do processo de industrialização, começou a preocupar-se de forma mais acentuada com a educação voltada para a profissionalização, esse processo foi marcado por uma perspectiva voltada para a tecnificação visando atender aos interesses do mercado de trabalho e indústrias em construção.

Foi durante este período também que teve início o processo de desenvolvimento nacional, ocorrendo a transição do modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial. Esta transição afetou o equilíbrio estrutural de vários fatores

⁵² O resultado desta dualidade educacional/social influenciou as primeiras propostas de reformas educacionais, como a Benjamin Constant (1890) foi a partir desta que foi inserida a disciplina Moral e Cívica e a instrução pública passou a ser gradual, ou seja, pela primeira vez se teve um estudo seriado, em que os alunos evoluíam gradualmente a cada série, passando pelo 1º e depois o 2º grau para depois deviam prestar o exame final para comprovar estarem aptos para o ensino superior. Romanelli (1986, p.42-43) destaca que as outras reformas que se seguiram não acarretaram nenhuma mudança substancial ao sistema educacional, como a reforma Carlos Maximiliano, que segundo a autora representou uma grande contramarcha ao reoficializar o ensino, reformar o colégio Pedro II e regulamentar o ingresso no ensino superior; a reforma Rocha Vaz no governo de Arthur Bernardes em 1925, representando a última tentativa do período na busca por instituir normas para o ensino, alcançando pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados, com o fim de promover a educação primária e fazer uma sistematização sobre a desordem do modelo educacional, mesmo que imposta.

⁵³Referente a população com idade superior a 15 anos, como apontado no Mapa do analfabetismo, tabela 2 p.6. disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>> acesso em 12 de abr. 2018.

com influência em várias esferas, seja pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundários que visavam à transformação da matéria-prima em produtos industrializados, ou nos terciários, - relacionado aos serviços (comércio, educação, saúde, transporte, serviços bancários e administrativos etc.) - da economia.

O modelo econômico emergente passou a demandar o aumento de escolas, acarretando graves problemas ao modelo educacional vigente. Tais problemas podem ser atribuídos à incapacidade das camadas dominantes de reorganizarem o sistema educacional para atender harmonicamente tanto a demanda social por educação em face das novas necessidades de formação para o mercado de trabalho, e ao mesmo tempo que tais mudanças não interferissem na estrutura de classes vigente. A elite brasileira não queria a inserção dos segmentos mais pauperizados a um ensino que não fosse meramente técnico e asséptico, como destacado por Romanelli (1986, p.46). Diante desse quadro, em 1930, com as eleições presidenciais, realizadas em clima de grande agitação política resultou na vitória do candidato Getúlio Vargas,⁵⁴ que tinha como objetivo de governo alavancar o processo de industrialização no país e gerar uma força de trabalho disponível para ser absorvida pela indústria. Neste sentido, Vargas incentivou o êxodo rural ao não promover uma política de reforma agrária e de financiamento da agricultura familiar.

Para atender às necessidades do mercado de trabalho em expansão, foi elaborada uma nova constituição, em 1937, que tinha como premissa básica a de adequar a legislação às novas exigências e a educação foi uma das grandes demandas desse momento, sobretudo no que se refere à formação de mão de obra qualificada para as demandas da indústria. No artigo 129 dessa constituição em seus 1º e 2º parágrafos são feitos apontamentos sobre a educação profissional e para quem era destinada.

1º§ O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

⁵⁴ De acordo com Romanelli (1986, p.52), foi durante o governo Vargas o momento da história do país em que houve o maior desenvolvimento industrial, vinculado ao movimento de implantação de hidrelétricas, a criação de vários órgãos para a proteção do setor primário, como o conselho nacional do café; e antes de encerrar o governo, a criação de uma ampla legislação trabalhista e de previdência social; e a criação e oficialização de novos partidos políticos.

2º§ É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).⁵⁵

Nos parágrafos citados acima está explícito os segmentos da sociedade a que seria destinado o ensino profissional, configurando notadamente o dualismo educacional, ao mesmo tempo em que o governo federal assumia o papel de executar e subsidiar as instituições escolares a nível público e privado em todo o território nacional segundo Jesus (2012, p. 68).

Poucos anos após a promulgação desta constituição, foi criado o sistema S,⁵⁶ em 1942, que teve como princípio a formação técnica do trabalho manual e intelectual. O termo “sistema S” define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional na indústria e no comércio como: assistência social, consultoria, pesquisa, assistência técnica e outros, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. O sistema S era considerado como a escola de formação de profissionais técnicos para atender às demandas da indústria e do comércio. Notadamente, o ensino secundário se diferenciava do ensino profissional, pois tinha um caráter propedêutico, ou seja, de possibilitar o acesso ao ensino superior e, evidentemente voltado para a formação das camadas dominantes e dirigentes da sociedade.

Em meados da década de 50 ocorreu a eleição presidencial. Juscelino Kubitschek (JK) foi eleito graças à junção de dois partidos apoiados por Vargas, o partido social democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) contra os maiores opositores a Vargas, a União Democrática Nacional (UDN). De acordo com Romanelli (1986, p.53), com este novo governo, acentuou-se a implementação da indústria pesada no Brasil e marcou novas formas de entrada do capital internacional, por meio da implantação de filiais das multinacionais, abrindo ainda mais as portas da economia nacional aos países centrais que controlavam o capital internacional.

⁵⁵ BRASIL, Constituição dos Estados Unidos do. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em 10 abri. 2018.

⁵⁶ O “sistema S” é composto por instituições voltadas para formação profissional ligadas ao empresariado e a indústria. São elas, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Anos mais tarde foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Informações retiradas da página Agência Senado, para mais informações consultar Sistema S. disponível em <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

As diferenças dos formatos de ensino evidenciavam ainda mais o grau de hierarquia entre o ensino secundário das elites e o profissionalizante dos segmentos mais pauperizados, dividindo em duas frentes de defesa,

De um lado os conservadores ligados a UDN e a Igreja Católica que defendiam um projeto liberal de educação, a partir de uma proposta de participação do poder público nas escolas particulares, no sentido de dotá-las com recursos financeiros, pois para este último a escola pública não educava apenas instruída. Do outro lado, estavam os defensores da escola pública, representada pelos educadores filiados ao movimento da educação nova, apoiados por intelectuais, líderes sindicais, estudantes que deram início a Campanha em Defesa da Escola Pública. Para esse grupo, mesmo admitindo a existência das duas redes de ensino – a particular e a oficial –, defendiam que os recursos públicos fossem destinados exclusivamente a educação popular (ARANHA, 2009, p.310 apud JESUS, 2012, p.68).

Estas organizações e movimentos tinham como proposta repensar os padrões educacionais e culturais, pois visavam à formação política. Esse movimento teve muita influência na proposta de alfabetização em massa, que se deu pelo viés da educação popular. Nesse contexto, não se pode deixar de pontuar a importância e influência da metodologia desenvolvida por Paulo Freire⁵⁷ e também levar em consideração que esse tipo de formação aconteceu em um período crucial do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, momento em que o país vivia, além da carência de educação, falta de moradia, desemprego, saúde, grande concentração fundiária dentre outras questões que assolavam diretamente a vida dos trabalhadores. Nesse contexto

[...] o que de fato teve um impulso significativo durante o período 1946 a 1964 foi à grande mobilização nacional em torno da educação popular voltado para alfabetização de adultos com objetivo, sobretudo, para a erradicação do analfabetismo no Brasil⁵⁸, patrocinados pelo Governo Federal, esses

⁵⁷ Este autor visava o processo de alfabetização por outra perspectiva de educação, uma educação libertadora, com uma metodologia distinta, voltada para a troca de conhecimentos entre o educador e o educando em que o processo de aprendizagem se dá a partir da própria realidade dos sujeitos, não sendo voltada para modelos preestabelecidos secularmente e que não expressava a realidade dos educandos. Esta pedagogia propõe uma educação crítica a serviço da transformação social. Como evidenciado nas produções reconhecidas mundialmente do autor (Pedagogia do Oprimido: Por uma pedagogia da pergunta; Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa dentre tantas outras obras.

⁵⁸ Segundo o mapa do analfabetismo, na tabela 2 (p. 6) podemos ver que na década de 1940 a taxa de analfabetismo representava 56,1% em uma população de 23.648 milhões de pessoas, já na década de 50 vemos cair para 50,6% da população analfabeta em uma população de 30.188 milhões de pessoas, porém a mudança mais significativa se deu na década de 60, que a taxa caiu para 39,7%, ou seja uma queda de 10,9%, de uma década a outra, e essa queda se deve a intensificação do processo de alfabetização nacional. Dados retirados do Mapa do analfabetismo

movimentos se empenharam não só ao processo de alfabetização, mas também com o enriquecimento cultural e na conscientização política da população. A composição ideológica variava, sendo alguns grupos influenciados pelo marxismo ou até mesmo por influência Cristã (JESUS, 2012, p.69).

Nesse contexto, vale destacar que a população rural e da periferia dos grandes centros urbanos não tinham acesso a outro tipo de educação que não fosse pelas escolas públicas ou pelas campanhas de mobilização para a alfabetização, essa é uma realidade que se tem perpetuado em relação à educação em nosso país.

Com a saída de JK, assume Jânio Quadros que logo renúncia, não por vontade própria, dando lugar ao seu vice João Goulart. Segundo Romanelli (1986, p.54), o governo de Goulart “foi caracterizado por uma radicalização política jamais vista no Brasil, por isso que nele, pela primeira vez, as esquerdas tiveram um papel saliente”. Os latifundiários e a burguesia industrial temiam a política das massas, pois essa poderia mexer em seus privilégios e na própria estrutura. Porém, “as bases populares de seu governo não eram sólidas, devido ao nível cultural, ao grau de interesses e ao nível real de consciência política do povo” (ROMANELLI, 1986, p.54). Foi nesse contexto que João Goulart sofreu o golpe por meio das forças armadas, sendo retirado da presidência.

O golpe político/militar trouxe grandes alterações na organização política, econômica e social do país, Netto (2005) destaca que o significado do desfecho de abril de 64,

Teve como seu significado imediatamente político e econômico, expresso de maneira óbvia a derrota das forças democráticas, nacionais e populares; todavia, o seu significado histórico-social era de maior fôlego: o que o golpe derrotou foi uma alternativa de desenvolvimento econômico-social e político que era virtualmente a reversão do já mencionado fio condutor da formação social brasileira (NETTO, 2005, p.25).

Como apontado pelo autor, nesse contexto estava em jogo duas perspectivas/movimentos que agiriam na condução do país, sendo estas propostas: a “produção do desenvolvimento associado e dependente e excludente ou um processo profundo de reformas democráticas e nacionais, antiimperialistas e antilatifundiaristas” (NETTO, 2005, p.24). Ao final venceu a primeira proposta, pois as elites sentiram que poderia ocorrer uma grande reversão na estrutura vigente, o que alteraria as particularidades da formação social brasileira.

disponível

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>> acesso em 12 de abr. 2018.

em:

Diante da escolha pela primeira proposta, Netto (2005, p.26) afirma que aos estratos burgueses se abriram duas alternativas: um rearranjo para assegurar a continuidade daquele desenvolvimento, inflectindo as bases da sua associação com o imperialismo, pela via da manutenção das liberdades políticas fundamentais ou um novo pacto com o capital monopolista internacional (nomeadamente o norte-americano), cujas exigências chocavam-se com posições tornadas possíveis exatamente pelo jogo democrático.

Por conseguinte,

O Estado erguido no pós-64 tem por funcionalidade assegurar a reprodução do desenvolvimento dependente e associado, assumindo, quando intervém diretamente na economia, o papel de repassador de renda para os monopólios, e politicamente mediando os conflitos setoriais e intersetoriais em benefício estratégico das corporações transnacionais na medida em que o capital nativo ou está coordenando com elas ou com elas não pode competir (e não é infrequente que a coordenação se dê também por incapacidade para competir) (NETTO, 2005, p.28).

Como nos mostra a história, o pacto foi feito com base na sujeição da burguesia ao capital internacional para a manutenção de seus privilégios. Tendo como fio condutor da implantação desse modelo econômico “a concretização da “modernização conservadora” conduzida pelos interesses do monopólio com base nas benesses do capital estrangeiro e aos grandes grupos nativos, com concentração e centralização em todos os níveis etc.” segundo Netto (2005, p.31).

Na implantação da perspectiva de “modernização conservadora”, que teve por base a sujeição a uma lei exterior, no caso, aos interesses do capital internacional, retirando toda possibilidade de consolidação do desenvolvimento de autonomia do país.

Nas condições dadas, mover a heteronomia implicava levar adiante a explosão política inclusive para além das classes subalternas e de setores da própria coalizão vitoriosa por isto mesmo reside naquela dupla funcionalidade do Estado pós-64 o caráter essencial: ele é antinacional e antidemocrático. O sistema de mediações que ele se efetiva só se viabiliza na escala em que amplia e aprofunda a heteronomia (traço anti-Nacional), mas, prejudicando um larguíssimo espectro de protagonistas de todas as classes, deve, para exercer seu poder, privá-los de mecanismos de mobilização organização e repressão (traço antidemocrático). A exclusão é a expressão política do conteúdo econômico da heteronomia (NETTO, 2005, p.29).

Essa perspectiva antinacional e antidemocrática se espalhou por todas as esferas de atuação do governo no país. Contudo, havia uma destas esferas que os EUA tinham interesse

particular: a política educacional. Para consolidar esse interesse inúmeros acordos entre Brasil e Estados Unidos foram efetivados – os chamados acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United State Agency for International Development).

A partir do acordo MEC-USAID a educação brasileira passou a sofrer interferência direta do governo dos Estados Unidos. Os acordos abriram caminho para a formulação de uma política educacional fundamentada em concepções economicistas e produtivistas, que enfatizavam a racionalidade e a eficiência. A atuação da USAID no Brasil teve o intuito de reforçar a concepção de uma estratégia de educação, desenvolvendo programas, oferecendo assessoria técnica e financeira junto aos órgãos, às autoridades e às instituições educacionais, doutrinando e treinando as pessoas dos órgãos intermediários, compartimentando os estudos da realidade e desenvolvendo uma operação em cadeia (PEDERIVA, 2015, p.19).

O recebimento de assistência técnica e cooperação financeira dos Estados Unidos para o Brasil foi uma das características fundamentais para a adequação da política educacional sob os direcionamentos do capital internacional. Jesus (2012, p.70) aponta a necessidade de silenciar e afastar a comunidade acadêmica na elaboração das leis eliminando qualquer perspectiva de debate nesse sentido. Sob influência do imperialismo, foi definida uma pedagogia condizente com o modo de produção e interesses deles para o país, no caso a tecnicista.⁵⁹

Visando conter os altos índices de analfabetismo da sociedade brasileira, então, foi criada a campanha educativa Cruzada ABC – Ação Básica Cristã (1966-1970), em que o Estado apoiou.

⁵⁹A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. PEDAGOGIA TECNICISTA. In: Glossário grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR/UNICAMP. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Como medida para conter os altos índices de analfabetismo e “eliminar” a “mancha negra⁶⁰” da sociedade brasileira, ainda nos finais de 1966, o Estado recorreu à. Lima Júnior (2008) afirma que a campanha teve sua origem num grupo de missionários estadunidenses, que incluía também brasileiros evangélicos, e vinculava um acordo com a USAID. Inspirava-se em ideais cristãos e tinha por finalidade a alfabetização de adultos e a educação de base, bem como a prestação de assistência estudantil. No entanto, vale a ressalva de que a campanha também atuava como importante mecanismo de controle dos ideais de educação popular difundidos no período anterior ao golpe, muitos dos quais não se encontravam completamente adormecidos e precisavam ser neutralizados (PEDERIVA, 2015, p. 26).

Segundo a autora, entende-se por “mancha negra” no país o fato dos analfabetos serem considerados ignorantes políticos, pessoas facilmente influenciáveis, além de ser um indicador negativo para o país para receber investimentos internacionais, devido à falta de mão de obra minimamente capacitada, com uma taxa de analfabetismo de quase 40% da população,⁶¹ dentro dessa taxa não há o recorte racial, até mesmo por ele não aparecer nos indicadores, mas, compreendendo a formação sócio-histórica brasileira, não nos falta fragmentos para apontar que dentro deste percentual a maior parte é composta pela população negra que vive nas regiões e áreas mais empobrecidas, recebendo menores investimentos.⁶² Segundo Pederiva (2015), a campanha visava substituir os movimentos de educação e cultura popular que emergiram no período entre 1959 e 1964, embalados por um desejo de liberdade e novas concepções sobre a alfabetização. Devido a diversas dificuldades foi extinta em 1970.

Como estratégia para calar os movimentos anteriores e com

[...] o agravamento da crise do sistema educacional, ela se converte num particular detonador da ação antiditatorial: enquadrado, pela coerção, o movimento operário e sindical, na cidade e no campo, e o movimento estudantil (especialmente na universidade, mas não só) que se alça ao primeiro

⁶⁰ Manterei a citação devido a sua relevância ao texto, porém, é imprescindível ter em conta que desde o século XVI foi aprendido culturalmente a utilizar o termo negro atrelado a algo ruim, inferior, incapaz, portanto ao usar o termo “mancha negra” que a autora usa tem por detrás sujeitos “homens e mulheres negras” que convivem nas esferas mais baixas sofrem racismo e defasagens, cabendo pontuar que neste período e na atualidade dentro do quantitativo dos analfabetos, os negros são maioria historicamente como demonstrado pesquisa recente do IBGE (2017) em que aponta que o país tinha 11,8 milhões de analfabetos, representando 7,2% da população de 15 anos ou mais, e a taxa entre negros e pardos é de 9,3%, mais do que o dobro das pessoas brancas com 4%. Neto, João. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. **Agência IBGE Notícias**, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> Acesso em: 23 jul. 2019.

⁶¹ Referente a população com idade superior a 15 anos, como apontado no Mapa do analfabetismo, tabela 2 p.6. disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3> acesso em 12 de abr. 2018.

⁶² Esse apontamento é evidenciado em um dado atual que reflete a realidade histórica da formação da sociedade demonstrando que o racismo no Brasil tem seus reflexos até a atualidade nas relações sociais e acessos.

plano da contestação do regime. Assim, foi o potencial catalisador do movimento estudantil no seio do bloco antitutorial, explicitado notadamente no curso de 67-68, que colocou para o regime autocrático burguês, a questão educacional como prioritária (NETTO, 2005, p.57).

Já que,

Os movimentos populares, embalados por intelectuais, professores e estudantes, imbuídos de um forte desejo de transformação no setor educacional, apresentavam um forte objetivo à superação do analfabetismo. Com vistas a controlar as iniciativas de educação popular na luta contra o analfabetismo, o governo militar instituiu o Decreto de Lei 5370 de 15 de dezembro de 1967, e a legislação de financiamento em 1970, e deu origem ao MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização. O programa visava erradicar o analfabetismo no país em dez anos de atuação por meio da metodologia de ensino tecnicista⁶³, e, tinha sua predominância no ensino supletivo. Na verdade, o MOBRAL se constituiu como uma tática do regime para buscar apoio e se aproximar das camadas subalternas/carentes que sofriam com o problema do analfabetismo, buscando cooptar o proletariado e conter os movimentos reivindicatórios (PEDERIVA, 2015, p.24-25).

A implantação do MOBRAL foi uma estratégia do regime autocrático burguês para conseguir controlar a população e silenciá-la, tendo a escola como um dispositivo de controle do corpo e da mente, a partir de uma formação que influenciava os comportamentos éticos, práticas sociais e ideologias de submissão, tendências estas que favoreciam a manutenção do regime e a adequação da mão de obra as necessidades do mercado de trabalho, com base no tecnicismo pedagógico visando influenciar todas as esferas da vida do trabalhador como apontado por Pederiva (2015).

Esse movimento se apresentava com uma imagem progressista e de garantia de melhores condições para a população a ser alfabetizada. Segundo Pederiva (2015), valendo-se de insinuações provenientes da educação libertadora, proposta por Paulo Freire,⁶⁴ bem como por discursos expressados pelo material didático⁶⁵ e baseado na metodologia tecnicista de

⁶³O ideário do programa MOBRAL se embasava na educação tecnicista, com uma metodologia de ensino que prevê a alfabetização funcional por meio da transmissão de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Na perspectiva da educação técnica, o papel do professor e do aluno enquanto agentes ativos do processo de ensino/aprendizagem é colocado em segundo plano[...] Em ambas as metodologias de ensino os alunos são considerados agentes passivos do processo de ensino/aprendizagem, meros “receptores” do conhecimento. O professor, por sua vez tem a função de transmitir o conhecimento (PEDERIVA, 2015, p.29).

⁶⁴O educador defendia uma educação conscientizadora, que possibilitasse o desenvolvimento crítico da população, visando à transformação da realidade. É importante ressaltar que tais provocações tinham por intuito apresentar à população uma ideologia de educação libertadora, que dá voz aos sujeitos e respeita sua liberdade (ibid., p.32).

⁶⁵Vale ressaltar que o material didático produzido não foi elaborado pela equipe técnica do MOBRAL, tampouco por educadores. A edição e impressão foram realizadas por três empresas privadas: a Abril Cultural S.A., a Bloch Editores S.A. e a Gráfica Editora Primor S.A (ibid., p.32).

ensino. O programa do movimento que se mostrava progressista para ter a aceitação da população, porém, o formato e propostas já vinham inseridos no material didático, visando atender aos interesses dos governantes, sem o mínimo de autonomia aos professores.

Não é casual que a perspectiva tecnicista se desenvolva profundamente nos fins da década de 1950, época em que se iniciam os primeiros trabalhos sobre teoria do capital humano. [...] as teses de Skinner⁶⁶ sobre máquinas de ensinar, ensino programado e as derivações que desembocam na tecnificação da Educação só vão ter um impacto significativo quando ocorre, nos meios econômicos, empresariais e políticos, uma onda de críticas ao sistema de ensino. Esta onda de críticas correlaciona-se e toma força especialmente a partir do lançamento do primeiro Sputnik pela união soviética. O remédio para tirar o sistema educacional da sua inoperância e ineficácia era “tecnificar a educação”, isto é, conceber o sistema educacional como uma empresa e aplicar-lhes as técnicas e as máquinas que haviam produzido ótimos resultados no desempenho industrial (FRIGOTTO, 2010, p.139-140).

A pedagogia voltada para o tecnicismo foi introduzida no Brasil durante a década de 1960 a 1970⁶⁷,

A pedagogia tecnicista propôs a reordenação do processo educativo de modo objetivo e operacional. Assim como no trabalho fabril, os técnicos em educação visavam a “objetivação do trabalho pedagógico”. Dessa forma, planejava-se a educação por meio de uma organização contrária às interferências subjetivas, por meio da mecanização do processo educacional. [...] a educação tecnicista proliferava não apenas na formação direta de jovens trabalhadores, mas também desde a base do ensino, transpondo à escola a forma de funcionamento do sistema fabril. Na concepção tecnicista, cabe ao processo pedagógico conformar os agentes e estabelecer previamente as atividades desenvolvidas por professores e alunos (PEDERIVA, 2015, p.21).

⁶⁶ De acordo com Silva e Paulino (2011) Burrhus Frederic **Skinner** propôs um sistema de ensino baseado na “instrução programada”, que seria um ensino programado onde os conteúdos estariam subdivididos em etapas, organizados em uma sequência lógica em que a partir desta poderia ser ensinada com ou sem o uso de máquinas de ensinar (aparelho criado para facilitar a aprendizagem por meio de perguntas e respostas, onde o aluno ia conferindo as respostas simultaneamente). Diante de tais recursos a responsabilidade da organização de conteúdos estaria vinculado ao redator do programa e o papel do professor seria liberado para assistir os alunos individualmente ou desenvolver atividades de classe além dos materiais programados que ele deveria aplicar. Baseado na teoria behaviorista (do comportamento) que visa o processo de aprendizagem por meio de técnicas de ensino programado em que existe um limite definido para cada processo e tende a isolar socialmente os estudantes, uma vez que os mecanismos os estimulam a se fecharem em seu próprio mundo enquanto aprendem, privando-os de experiências em grupos. SILVA, Marcos Rodrigues da; PAULINO, Lucas Roberto Pedrão. Skinner e uma crítica a Freud: apresentação e considerações. **Nat. hum.** São Paulo, v. 13, n. 2, p. 144-155, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302011000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2019.

⁶⁷ O tecnicismo educacional foi uma tendência pedagógica que surgiu nos Estados Unidos na metade do século XX, e foi introduzida no cenário brasileiro entre 1960 e 1970. É inspirada da teoria behaviorista de aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino (ibid., p.29).

Esse tipo de pedagogia tinha como principal característica reproduzir o modelo de gestão empresarial taylorista⁶⁸ aplicado nas escolas, seguindo a mesma lógica empresarial, voltada especificamente para atender às demandas do modo de produção, tendo como um dos autores referência Theodore Schultz, autor de ‘o valor econômico da educação’ e da terminologia/conceito Capital Humano, ligado a Escola de Chicago, que será aprofundado adiante. Porém é importante destacar que

[...] a ideia de “capital humano” surge, historicamente, bem antes, até mesmo no Brasil, da década de 50⁶⁹. O fato de que sua formulação sistemática e seu uso ideológico político somente se verificam a partir do fim da década de 1950 e início da década de 1960 aponta para a hipótese de que é efetivamente neste período que as novas formas que assumem as relações intercapitalistas demandam e produzem esse tipo de formulação (FRIGOTTO, 2010, p.48).

Para que tal controle fosse implantado com a impressão de algo interno, as medidas adotadas adequaram-se às necessidades e demandas dos países, reforçando os ideários nacionais de ampliação do desenvolvimento e assim posteriormente haveria uma distribuição entre a população. Esse processo demandou alterações na elaboração e implantação de políticas econômica e sociais, para a adequação de países como o Brasil aos interesses dos EUA que estava à frente da luta contra a expansão do comunismo e de alas progressivas por todo o globo. Para que tal controle fosse implantado com a impressão de algo interno, adequando às necessidades e demandas dos países foi reforçado o ideário de ampliar o desenvolvimento para depois haver uma distribuição entre a população.

A visão tecnicista da educação responde duplamente a ótica economicista de educação veiculada pela teoria do capital humano e constitui-se, a nosso ver, numa das formas de desqualificação do processo educativo escolar. Saviani demonstra em suas análises que a perspectiva tecnicista da educação emerge como mecanismo de recomposição dos interesses burgueses na educação. Indica, por outra parte, que esta concepção, se articula com o próprio parcelamento do trabalho pedagógico, que, por sua vez, decorre da divisão social e técnica do trabalho no interior do sistema capitalista de produção (FRIGOTTO, 2010, p.191-192).

⁶⁸ Sendo este modelo um sistema de gestão do trabalho baseado em diversas técnicas para o aproveitamento máximo da mão de obra contratada. Desenvolvido no início do século XIX, a partir de estudos sobre a relação do homem com a máquina nos processos produtivos, visando alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço.

⁶⁹ Não é difícil evidenciar esse processo, quando nos voltamos para analisar a história da educação brasileira podemos perceber que o fator educação para formação de força de trabalho e ascensão social é algo muito anterior, porém, o diferencial do período citado é o fato do país estar vivendo um período voltado para o desenvolvimentismo com a implantação de parques industriais e com uma demanda crescente de trabalhadores qualificados para atenderem tais necessidades.

Esse processo demandou alterações na elaboração e implantação de políticas econômica, política e social para adequação de países como o Brasil aos interesses dos EUA. Com isso evidenciamos, segundo Frigotto (2010, p.85), “[...] o surgimento histórico e a função da teoria do capital humano no interior das novas determinações que o movimento do capital monopolista impõe ao Estado como articulador do capital e como capitalista particular”.

Nesse processo de articulação, foram realizadas várias reformas por meio do Estado e uma delas foi adequar a universidade a um formato funcional-operativo do Estado autocrático burguês. Jesus (2012) destaca que foram realizadas duas reformas educacionais substanciais no período da ditadura militar,

No que diz respeito à educação, o regime recém instaurado trancou as iniciativas que incitavam ideias de mudanças no país e a mobilização intelectual, bem como a intensificação da luta política e ideológica. A universidade, principalmente, foi alvo de repressão e controle, pois representava, aos olhos do regime, um importante mecanismo difusor de ideais ditos subversivos (PEDERIVA, 2015, p.18).

Não por coincidência que a primeira das contrarreformas⁷⁰ oficializadas foi a Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), possibilitando a criação de cursos profissionais de curta duração, bem como a exigência de que os cursos superiores atendessem às peculiaridades do mercado de trabalho, ou seja, sujeitando a formação ao mesmo. Esta lei, portanto, corroborou com a proposta de curso, adequado à realidade socioeconômica, já preconizada pela LDB de 1961. Esta reforma se deu ainda em outros eixos, por exemplo, a departamentalização, regime de créditos, instituição do ciclo básico, vestibular unificado, fragmentação do grau acadêmico de graduação, institucionalização da pós-graduação propiciaram ao Estado uma enorme economia de recursos como, sobretudo, instituíram mecanismos de exclusão no interior do próprio sistema universitário (NETTO, 200, p.62).

Tal reforma não se adequou apenas a política educacional, mas também aos interesses do capital internacional diminuindo os gastos públicos e incentivando investimentos em setores prioritários para os monopólios como as empresas privadas, como foi além, segundo Netto

⁷⁰ Passaremos a utilizar o termo contrarreforma no lugar de reformas, no sentido de destacar que as reformas que temos na atualidade nada mais são do que rearranjos que muitas vezes tiram as próprias conquistas das reformas ocorridas anteriormente. Até mesmo se seguirmos a própria definição da palavra contrarreforma, de acordo com o dicionário Priberam indica que: 1. Reforma que se opõe a outra para anular os seus efeitos. 2. [História religiosa] Movimento religioso realizado pela Igreja católica como reação à Reforma protestante. “contrarreforma”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <<https://www.priberam.pt/dlpo/contrarreforma>> Acesso em: 02 jun. 2018.

(2005, p.62), “transformou, pela primeira vez na história brasileira, o ensino superior num setor para investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis – a educação superior, sob a autocracia burguesa, transformou-se num “grande negócio”, dando início a expansão das universidades privadas, cursinhos pré-vestibulares e ensino fundamental e médio, como o caso do grupo Pitágoras que surgiu neste período.”⁷¹

As divisões entre as universidades públicas e privadas traziam em si o reflexo do dualismo educacional no Brasil que tem como fio condutor modos de ensino diferenciados para cada camada/estrato social, sendo as universidades privadas destinadas e “preferencialmente frequentadas (e pagas) por alunos oriundos e/ou situados dos/nos níveis socioeconômicos inferiores (para os efeitos das universidades privadas e seus cursos “fáceis”, como afirmado por Freitag (1986 apud Netto, 2005, p. 62-63).

Com a contrarreforma universitária, o mercado de trabalho buscou alternativas para qualificar a força de trabalho nas universidades públicas por meio de

Vários mecanismos que degradaram intelectualmente a universidade e não afetaram o projeto autocrático burguês: antes, constituíram um de seus feitos – a universidade neutralizada, esvaziada, reprodutiva e asséptica era funcional a ele. Com o expurgo de docentes e pesquisadores cuja carreira vinculava-se as tendências democratizantes e progressistas anteriores, mais o crescimento quantitativo do corpo docente, criou-se um quadro de professores “descomprometidos com o passado” – inclusive e principalmente com a continuidade do padrão de trabalho intelectual que vinha se afirmando, a duras penas, desde meados dos anos cinquenta (NETTO, 2005, p.66).

Nesse contexto emergiu o sistema educacional da autocracia burguesa, erguido num processamento que primeiro incidiu sobre os níveis superiores do ensino para em seguida modelar os níveis elementares e básicos. Com forte estímulo às escolas privadas, segundo Pederiva (2015, p.20), “as secretarias e os conselhos estaduais de educação passaram a ser ostensivamente ocupados pelos donos e prepostos de colégios particulares, que aprovavam os convênios visando benefícios”. Os empresários da educação passaram a ocupar as cadeiras de decisões públicas, esse movimento acabou por intensificar ainda mais a tendência privatista que esses visavam para a educação. Por meio destas estratégias, os empresários poderiam direcionar

⁷¹ O grupo Pitágoras iniciou suas atividades na década de 1960, como cursinho pré-vestibular e hoje oferece do ensino fundamental ao médio, sendo uma das maiores redes de ensino privado. Em 1979, começaram as operações internacionais, com a abertura de colégios Pitágoras em diversos países do mundo em parceria com grandes empresas. A partir de 2007, o Pitágoras passou a fazer parte do grupo Króton Educacional, que hoje representa uma das maiores organizações do setor educacional a nível mundial. Disponível em: <<http://www.redepitagoras.com.br/trajetoria>> acesso em: 23 out. de 2017.

a formação e qualificação da mão de obra para que ao concluírem o ensino médio estes já estivessem aptos para o mercado de trabalho, a nível técnico.

Segundo Fernandes, et al (2014) as adequações a esta nova perspectiva foram implantadas pela Lei nº 5.692/1971 que marcou, significativamente, a história da educação profissional no Brasil, ao universalizar a profissionalização no âmbito do ensino de segundo grau.

Tais medidas atuavam também visando à manutenção da imobilidade das classes sociais, criando mecanismos para que as classes populares não prosseguissem com a escolarização e permanecessem atuando como mão de obra. Dessa forma, as classes populares permaneciam intelectualmente desprovidas de condições que lhes permitissem questionar o regime ditatorial, enquanto uma minoria continuava estabelecendo os dispositivos de controle (PEDERIVA, 2015, p.21).

Ambas contrarreformas vieram para satisfazer a demanda por mão de obra qualificada ao mercado de trabalho com a formação de perspectiva técnica profissionalizante durante o ensino médio, que, para além da possibilidade de ingresso direto ao mercado de trabalho, favorecia o regime no sentido de reduzir as demandas por vagas no ensino superior, contendo uma das pautas de reivindicações do movimento estudantil antes do golpe político-militar de 1964. Essa contrarreforma também visou à reformulação dos currículos que passaram de formação humanística para formação profissional, segundo Jesus (2012, p.71) mais de duzentas habilitações profissionais foram regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Os conteúdos humanistas, predominantes até então, foram substituídos pelos científicos e técnicos, orientados para o trabalho, um ensino profissional que permitisse a estabilidade e desenvolvimento econômico do país. A “pedagogia tecnicista” possibilitou reproduzir nas instituições de ensino, a organização de trabalho (fordismo/taylorismo) presente nas indústrias (FERNANDES et al., 2014, p.7).

A contrarreforma também serviu como uma estratégia de desarticulação política dos jovens manifestantes da época, pois seu processo de formação profissional seria eminentemente técnico e prático. Segundo Jesus (2012, p.70), ao implantar esse modelo o professor “se transforma em um técnico que assessorado por outros técnicos e intermediados por outros técnicos transmite um conhecimento técnico e objetivo” que é capaz de preencher os “vácuos”, evitando, com isto, o tempo livre que permitia o engajamento político dos estudantes daquela época. Estas estratégias de condicionamento se deram porque os estudantes eram vistos como

ameaça ao sistema, pois eram vistos como propositores de uma “nova sociedade” por intermédio de uma revolução cultural.

O movimento de contestação ao regime ditatorial teve muita repercussão, o que, por conseguinte, gerou grande incômodo, à medida que contestar e denunciar a estrutura social e econômica do país ameaçava a manutenção e perpetuação do regime e os privilégios garantidos aos grandes empresários nacionais e internacionais. A maneira como foi sentida essa ameaça foi visível pelo modo em que se deu à repressão desses movimentos, sendo que

O nível da violência cometida está na razão direta da ponderação que tais movimentos e experiências ganhavam no bojo do processo de democratização que se operava na sociedade e no Estado: era necessário exemplarizar os movimentos democráticos e populares abortando a inovadora projeção da Universidade de Brasília, exilando Paulo Freire, ilegalizando a União Nacional dos Estudantes (UNE), desmantelando o movimento de Educação de Base (MEB) etc. (NETTO, 2005, p. 58).

Neste contexto de mobilizações e tentativas de silenciar os movimentos opositores ao regime, Netto (2005, p.35) ressalta que “a já estreita base de sustentação da ditadura experimentou um rápido processo de erosão que começou a empreender negociações a partir de uma posição política defensiva”. Desde meados da década de 70, no governo de Geisel, prosseguindo até o governo Figueiredo, as pressões por um novo regime político começaram a ter mais força e foi se colocando a necessidade de começarem a elaborar um projeto de transição para outro regime político, sem perder de vista os limites destas negociações, ou seja, sem tocar nas bases que sustentavam o sistema anterior.

Faz-se necessário ressaltar que o processo de ruptura com um pacto contrarrevolucionário se deu com

A aceleração do processo político que foi potencializada por dois fenômenos: o movimento operário e sindical retomou ações significativas e o movimento estudantil, expressão privilegiada da pequena burguesia urbana, assumiu ruidosamente a frente da contestação a nova ordem. O quadro mudava: a oposição conquistava as ruas. E esta mudança operava alterações nos dois campos – no do governo e no da oposição (NETTO, 2005, p.37).

Diante deste cenário com fortes manifestações populares e culturais, e devido à crise econômica que se agravava por um processo de endividamento cada vez maior, bem como a diminuição dos postos de trabalho com altas taxas de informalidade e desemprego, o que se

alastrou foi um nível de pobreza extrema, com taxa de analfabetismo de mais de 30%⁷², fatores esses que pressionavam e demonstravam a reprovação por este formato de governo.

Teve como ponto de intensificação desse processo a crise internacional no início da década de 1970⁷³, porém para a manutenção do regime militar, os economistas que faziam parte deste governo optaram por não abrir mão do modelo econômico e decidiram que o país deveria continuar crescendo a qualquer custo, mesmo que continuasse se endividando cada vez mais. O resultado desse formato de crescimento desenfreado baseado em muito endividamento, foi a alta conta do endividamento do país, no qual ela ficou para o período da redemocratização⁷⁴, a pagar.

O ano de 1985 marca o fim da Ditadura Militar com a eleição de Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral.⁷⁵ Tancredo morre e seu vice José Sarney assume a presidência, neste mesmo ano é enviado ao congresso uma mensagem propondo a convocação de uma Constituinte. Com o término do regime militar, o MOBRAL, em seu formato original, terminou e passou a se

⁷² Referente a população com idade superior a 15 anos, como apontado no Mapa do analfabetismo disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>> acesso em 12 de abr. 2018.

⁷³ Segundo Chesnais (2005, p.38-39) muito antes do “choque do petróleo” (quando os países árabes membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), aumentaram quatro vezes o preço do petróleo no espaço de três meses, numa altura em que estavam em guerra com Israel, e nacionalizaram as instalações ocidentais) em 1973, os lucros não repatriados e também não reinvestidos na produção são depositados em eurodólares pelas firmas transnacionais Norte Americanas. Porém o afluxo de recursos não reinvestidos se acelerou no início dos anos 70, à medida que o dinamismo da “idade de ouro” se esgotava. Combinado com a primeira reconstituição de uma acumulação de capitais especulativos, isso explica por que a crise de 1974-75 foi marcada por uma primeira forma de crash financeiro da qual os bancos foram epicentro. Tendo na etapa seguinte que foi a da “reciclagem”, a partir de 1976, dos “petrodólares”, ou seja, essa reciclagem tomou a forma de empréstimos e abertura de linhas de créditos dos bancos internacionais aos governos do terceiro mundo, sobretudo América Latina. A dívida destes países se recriava sem cessar e foi por pouco que o nível das taxas de juros não foi superior ao dos preços e as taxas de crescimento da produção e do produto interno bruto (PIB). É isso que se chama de efeito “bola de neve da dívida”. Que foi se intensificando cada vez mais e desde 1983, foi submetida a um processo de crescimento espontâneo, ou seja, seu custo médio, influenciado pelo nível historicamente muito alto das taxas reais de juros, e pela parcela crescente da dívida negociável, é superior à taxa de crescimento da economia. O que se tornava inviável o pagamento ou manter a estabilidade do país.

⁷⁴ Segundo Sanz e Mendonça (2017) os militares ao deixarem o poder em 1984, a dívida representava 54% do PIB segundo o Banco Central, quase quatro vezes maior do que na época que eles tomaram o poder em 1964, quando o valor da dívida era de 15,7% do PIB. A inflação, por sua vez, chegou a 223%, em 1985. Quatro anos depois, o país ainda não tinha conseguido se recuperar e ostentava um índice de inflação de 178%. No jargão econômico, costuma-se dizer que os militares deixaram uma “herança maldita”.

⁷⁵ Como definido na constituição de 1967, que consta em seu artigo 76 as disposições da composição do colégio eleitoral, “o presidente será eleito pelo sufrágio de um Colégio Eleitoral, em sessão, pública e mediante votação nominal. § 1.º - O Colégio Eleitoral será composto dos membros do Congresso Nacional e de Delegados indicados pelas Assembléias Legislativas dos Estados. § 2º - Cada Assembléia indicará três Delegados e mais um por quinhentos mil eleitores inscritos, no Estado, não podendo nenhuma representação ter menos de quatro Delegados. § 3º - A composição e o funcionamento do Colégio Eleitoral serão regulados em lei complementar. **Fonte:** BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> acesso em 16 abr. 2018.

chamar Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR,⁷⁶ também extinta em 1990.

No ano seguinte ocorrem as eleições para a assembleia nacional constituinte, em 86, quando houve a Conferência Brasileira de Educação e o MEC criou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), destinado à expansão da rede federal de ensino técnico de nível médio, com previsão de construção de duzentas Escolas Técnicas Industriais e Agrotécnicas.

Em outubro de 1988 a nova Constituição é promulgada, sob fortes embates internos, desde as alas progressistas às conservadoras, ambas no sentido de dar “resposta” as demandas e lutas de vários setores/segmentos da sociedade que vinham se articulando e contestando a estrutura de governo, como o movimento pela “reforma sanitária”.

O ano de 1989 marca o cenário de um novo período histórico, com a primeira eleição direta após o golpe de 64, caracterizado pela implantação do neoliberalismo no país, com a vitória do candidato Fernando Collor de Mello, do PRN (Partido da Reconstrução Nacional) nas eleições presidenciais e a derrota do candidato Luiz Inácio Lula da Silva, do PT (Partido dos Trabalhadores) que vinha apoiado pelas principais forças de reivindicação a favor da redemocratização, o movimento sindical e os movimentos sociais.

Segundo Alves (1996) a instauração do neoliberalismo⁷⁷ no Brasil ocorre sob uma ofensiva político-ideológica do capitalismo internacional, com tendência “a proliferar no cenário mundial a ideologia do mercado autorregulado, da competição, da eficiência e do êxito econômico. Constata-se o incremento da concorrência internacional e do novo padrão flexível de acumulação capitalista” (Alves, 1996, p.132), afirmando a necessidade da realização de um “ajuste neoliberal”, tido como estratégia de saída da crise do Estado e do capitalismo no Brasil, haja vista, o cenário em que o país se encontrava. A proposta de ajuste é “caracterizada principalmente por uma política industrial centrada na abertura comercial, e pelo novo impulso no processo de privatização, desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas, austeridade no gasto público, reestruturação das políticas sociais etc.” (ALVES, 1996, p.131).

⁷⁶Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em 02 jul.2018.

⁷⁷O autor utiliza a expressão neoliberalismo para caracterizar uma orientação política voltada para a ênfase do mercado em contraposição ao estado possui diversas particularidades nacionais, indo do tipo " puro " ao " híbrido "(de cariz social-democrata), adequadas a correlação de forças políticas onde se manifestou. Por isso, o correto seria usar a expressão “neoliberalismos”, posto que apresentam um corpus político variado (ALVES, 1996, p.131).

2.2 AJUSTE NEOLIBERAL E SUAS OFENSIVAS NAS POLÍTICAS SOCIAIS ATÉ A ATUALIDADE

Com a implantação do “ajuste neoliberal” durante o início da década de 90 vemos

A adoção de novos padrões tecnológicos e organizacionais, da terceirização e da flexibilização dos contratos de trabalho adequado a nova lógica do Capital Planetário e dos valores neoliberais do mercado, da competição global, que tende a criar um tecido societário fragmentado, pouco propício a intervenções coletivas do tipo sindical (ALVES, 1996, p.133).

Ou seja, afetou diretamente as relações entre os trabalhadores e a maneira em que iriam se organizar, em um cenário marcado pela instabilidade de emprego e por novas técnicas de produção que começaram a ser implantadas, com

[...] uma maior difusão do conjunto de métodos e técnicas do modelo japonês, de caráter organizacional, que vinham proliferando desde a década passada (just in Time/ kanban, círculos de controle de qualidade [CCQ], controle estatístico de Processo [CEP], controle de qualidade total [CQT], kaizen (melhorias contínuas), entre outros). No contexto de modernização produtiva, a terceirização, principalmente a de caráter predatório, tende a se difundir, em um cenário industrial de crise, ajustes e reestruturações profundas (ALVES, 1996, p.136).

Neste cenário de tamanha instabilidade e crise alardeada foram criando as barreiras na organização e articulação dos sindicatos, tidos como um dos principais atores da luta pelo processo de redemocratização e conquista de direitos trabalhistas e sociais na década anterior, diante à intensificação e muitas vezes à mescla de padrões de produção como o fordismo-toyotismo visando à adequação do país às exigências de produção internacional.

Como marco deste processo, e até mesmo sua intensificação, vemos as medidas adotadas por Fernando Henrique Cardoso, quando eleito presidente por dois mandatos consecutivos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002). Dentre seus principais atos, destacamos a consolidação do Plano Real, iniciado no governo anterior com o presidente Itamar Franco. E a outra medida importante foi à criação do MARE,

Seminário⁷⁸ ocorrido em 1996 que teve por anfitrião o Ministério da

⁷⁸ Os textos apresentados no seminário resultaram no livro Reforma do Estado e administração pública gerencial, organizado por Bresser Pereira & Peter Spink e apresentado por Fernando Henrique Cardoso. Esta apresentação

Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil (MARE), e que privilegiou o tema da necessária reforma do Estado e da mudança de paradigma da administração pública, tendo em vista a universalização do capitalismo. Dele participaram instituições internacionais e expressivos intelectuais de várias partes do mundo (SANFELICE, 2003, p.1396).

Segundo o autor, o resultado desse seminário junto a outros movimentos que vinham se dando culminou na reforma do Estado visando à restrição da “esfera pública enquanto fortalece-se a privada. O Estado é forte, pouco interventor, mas o poder regulador, sob a forma do ‘político’, é o econômico” Sanfelice (2003, p.1394). Nesse sentido,

A lógica interna das reformas atrela-se à nova lógica do capital mundial que se desloca para setores nos quais nunca estivera, e áreas outrora públicas, são privatizadas. Os maestros deste novo movimento do capital destacam-se despididamente: BIRD/Banco Mundial, FMI, BID, UNESCO, ONU e OTAN. Torna-se possível, então, visualizar um Estado reformado, forte no âmbito interno e submisso no plano internacional (SANFELICE, 2003, p.1396).

Essas contrarreformas trouxeram consigo a privatização de muitas empresas estatais,⁷⁹ através do Programa Nacional de Desestatização e das contrarreformas constitucionais, as quais muitas atividades antes exercidas pelo Estado passaram a ser executadas pela iniciativa privada, o que acabou por mudar a própria postura de intervenção do Estado, em que deixou de ser prestador de serviços para ser fiscalizador das empresas que realizavam a prestação dos serviços, o que culminou na criação das agências regulatórias, como previam os organismos internacionais.

Souza Filho (2006, p. 303-304) destaca que a principal referência na reforma do Estado é a orientação baseada no gerencialismo, e esse “não considera a distinção existente entre a administração destinada a fins públicos – administração pública – e aquela destinada a fins lucrativos – administração empresarial”, por isso ocorre a grande influência na administração pública baseada na lógica empresarial. O autor destaca que essa influência gera um “conjunto

de FHC é explorada por Silva Jr. como antecipadora do novo paradigma político e do novo pacto social que se instauraria no país sob a batuta do próprio presidente (SANFELICE, 2003, p. 1396).

⁷⁹ Diniz 2000, p.92 apud Souza Filho, 2006, p.302) apresenta dados significativos sobre a transnacionalização radical de nossa economia, a partir do intenso processo de fusões, aquisições ou associações de empresas nacionais com grupos estrangeiros (374 fusões e aquisições entre 1992 e o primeiro semestre de 1997). Segundo a autora, “entre 1991 e 1997, foram adquiridas por empresas estrangeiras 96% das empresas brasileiras do setor eletroeletrônico, 82% das empresas do setor de alimentos e 74% das indústrias de autopeças”.

de componentes ético-políticos que não expressam as finalidades vinculadas a uma dimensão pública de universalização de direitos”. Com isso,

A cidadania sofre restrições, uma vez que os direitos sociais se tornam mercadorias. A condição humana passa a ser degradada mais violentamente e a nova cidadania é a cidadania produtiva. “A educação mercantiliza-se em todos os seus aspectos segundo a mesma matriz teórico-político-ideológica do Estado, na sua gestão e no seu conteúdo curricular, ambos baseados e legitimados pela ausência de sensibilidade com o social e por uma racionalidade científica instrumental” (JÚNIOR, 2002, p. 35). Para estas ideias muito contribuíram Hayek e Friedman (SANFELICE, 2003, p. 1394).

A efetivação dessa estratégia de adequação e mercantilização da educação tendo como base orientações extremamente liberais como o caso dos ideólogos acima citados que defendiam que o Estado interviesse da menor maneira possível, deixando que a economia regulasse as funções do Estado. Para atender a essa lógica em 1996 foi promulgada a Lei 9394, acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que em seu artigo 2º aponta que a “educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996)⁸⁰.

Em vários pontos da lei é evidente a relação acerca da regulamentação da educação pela rede privada de ensino, como apontados nos artigos: 3º item V que legitima a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, o 20º irá dispor sobre as categorias que se enquadrarão as instituições privadas de ensino, o 45º relacionada aos tipos de instituições de nível superior podendo elas serem públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização e o 60º sobre como os “órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público e dá outras providências⁸¹.” Como podemos ver, essa foi uma lei para instituir a privatização das instituições, com o foco na mercantilização da educação.

⁸⁰LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília.: MEC, 1996.

⁸¹Além disso, também trará outras disposições prevendo o dever do Estado; matrícula a partir dos 7 anos; educação básica divisão a quem compete cada período de formação (Municípios e Estados); currículo na educação básica; características dos níveis de ensino (básica, fundamental e médio); características das modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, profissional e especial); profissionais da educação; financiamento; recursos

Para atender ainda mais a demanda por mão de obra qualificada, no ano de 1997, é instituído o Decreto nº 2.208 que previa várias restrições e delimitações de oferta e metodologia do ensino técnico, como em seu artigo 4º⁸². A partir desse decreto também foi possível a união do ensino em geral com a formação profissional, onde o estudante poderia cursar o ensino médio concomitantemente ao técnico ou realizá-lo após a conclusão dele, subsequente.

A implantação da política de caráter neoliberal está diretamente relacionada à elaboração das diretrizes da educação implementadas por influência do Banco Mundial e dos monopólios. Sendo que

Em relação à orientação pedagógica, o Banco Mundial tem-se constituído no intelectual coletivo por excelência tendo como eixo a adaptação e conformação do trabalhador, no plano psicofísico, intelectual e emocional, às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção. Nesse contexto, na realidade brasileira, a perspectiva político-pedagógica da Confederação Nacional das Indústrias, mediante sua tríade SENAI, Sesi e IEL passa a ser a referência fundamental. Com efeito, em sua tese de doutoramento, Rodrigues (1997) evidencia que desde sua criação a CNI sempre trabalhou ao nível simbólico e ideológico numa perspectiva teleológica apresentada como necessária e irreversível para evitar o pior ou o caos para a sociedade. Trata-se, como mostra o autor, de um mecanismo discursivo de recomposição da hegemonia industrial, em que sucessivos *telos* particulares, passam a ser apresentados como uma meta a ser perseguida pelo conjunto da sociedade (FRIGOTTO, 2001, p.80).

Percebe-se como o capital internacional, por meio das agências multilaterais como o Banco Mundial, vem influenciando e conduzindo a perspectiva da educação, nas principais esferas nacionais de oferta de formação a educação profissional, que passou a ter um molde ainda mais funcional a lógica capitalista. Com o estímulo ao processo de adaptação do trabalhador a essa nova lógica de flexibilização e resignação as condições precárias. Como citado pelo autor, desde o fundamento da Confederação Nacional da Indústria (CNI) está

públicos; define o que é gasto com a educação e o que não é; e as disposições gerais e transitórias como a educação indígena e o ensino a distância.

⁸²Art. 4º dispõe que a educação profissional de nível básico é modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional. BRASIL. Decreto nº2208 de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 28 set. 2018.

sempre esteve trabalhando na formação e consciência dos trabalhadores da indústria, principalmente, para que estes aceitassem as condições postas devido à escassez de postos de trabalhos.

Fernandes et al (2014) ressalta que

A grande inspiração da Reforma da Educação Profissional (REP) implementada durante a década de 1990, foram os documentos do Banco Mundial (BM), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e dos setores produtivos, assim, a educação profissional é considerada de modo utilitarista, sendo que conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos devem ser definidos pela sua utilidade ao desenvolvimento de capacidades de trabalho que o mercado quer (FERNANDES et al, 2014, p. 9).

Como vemos, o BM já vinha produzindo documentos e relatórios⁸³ apontando a direção que a política brasileira deveria tomar, com base em uma pedagogia voltada para a competitividade, centrada nos conceitos de competências e habilidades, acarretando em uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional, com essas alterações na política educacional, adequando-as a novas demandas postas pelo modo de produção capitalista.

Com as contrarreformas ocorridas entre a década de 90 e início de 2000, podemos perceber a formação de grandes monopólios educacionais, sendo que

A despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia

⁸³ Como apontado por Ferreira (2011, p. 44), para se ter uma ideia da dimensão desta influência, durante o governo FHC foram publicados pelo Banco Mundial diversos documentos que se dedicaram a analisar a realidade e formular propostas para a educação superior no Brasil. São eles: Brazil Higher Education Reform, de 1993; Accommodating the Growing Demand for Higher Education in Brazil: A role for de Federal Universities?, de 1998; Higher Education in Brazil: The Stakeholders, de 1998; Brazil Higher Education Sector Study – Volume I e Volume II de 2000. Cumpre destacar ainda que, durante este mesmo governo, o Brasil teve aprovado junto ao Banco Mundial um financiamento na ordem de U\$ 615 milhões por meio do projeto: Brazil – Higher Education Improvement Project, no ano de 2000.

FERREIRA, Débora Spotorno Moreira Machado. A contrarreforma da educação superior do governo Lula e a formação profissional em Serviço Social: uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de Serviço Social das universidades federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/UFJF, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppgservicosocial/files/2011/02/debora.pdf>> acesso em 15 jul. 2018.

qualidade de educação para a maioria da população (FRIGOTTO, 2011, p. 246)⁸⁴.

Com uma perspectiva educacional implantada para atender aos interesses da classe dominante, segundo Frogotto (2011), essa estrutura é a que tem balizado a proposição das políticas, baseada em um sistema dualista, que reforça a desigualdade desde sua origem.

Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios (OLIVEIRA, 2009, p.202).

A autora chama a atenção para os reflexos destas contrarreformas que alteraram a orientação da gestão das políticas sociais no Brasil, não se limitando ao plano da educação. Passando “de políticas inicialmente orientadas ao atendimento universal, passou-se a perseguição de públicos alvos específicos. Tal orientação, no contexto das reformas de Estado na América Latina, encontra justificativa na necessária focalização do gasto social” segundo Salama e Valier (1997 apud Oliveira, 2009, p. 202). Essa focalização se concentrou nos grupos tidos como os mais vulneráveis, conduzida pelos ajustes estruturais da política visando o alívio à pobreza.

Em 2002 houve as eleições presidenciais e a crítica a essa perspectiva baseada na focalização e racionalidade foi um dos fatores importantes para a eleição do candidato de oposição ao governo anterior, Luís Inácio Lula da Silva, do PT. “Era está a lógica que se esperava romper com a assunção de Lula à presidência da República, todavia seu primeiro mandato apresentou mais permanências que rupturas nesse sentido” Oliveira (2009, p. 203). A autora destaca ainda que o discurso relacionado a estas políticas que foi sendo assumido pelo novo governo se deu no sentido de professar a inclusão social no lugar do direito universal à educação. Isto é, partindo de uma focalização a públicos específicos que necessitariam ser incluídos, visando um tipo de compensação aos mais pobres e miseráveis que se encontravam

⁸⁴ FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista educação, v.16, n.46. jan.abr. 2010. p. 235-274

abaixo da linha da pobreza. Nessa linha foi criado o programa social que recebe grande destaque o governo Lula, o bolsa-família⁸⁵, criado por meio do decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004.

Segundo Martins (2008), foi nesse complexo contexto de redefinições das relações de hegemonia e do projeto de educação para os países periféricos que surgiu a organização Todos pela Educação (TPE), com propostas e enunciados para reorientar a Educação Básica do país. Criado em 2005 e fundado em 2006, por um grupo de intelectuais orgânicos⁸⁶ que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo.

Com as pesquisas realizadas por esta organização, foi identificado que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo problemas para a capacidade competitiva do país, ou seja, criando empecilhos para receber os investimentos do capital internacional. A partir destas constatações, os empresários junto aos gestores públicos, educadores, pesquisadores, profissionais da imprensa dentre outros criaram a TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, visando fortalecer no meio empresarial a importância de um organismo com capacidade para defender interesses da classe dominante.

A tese defendida é que o TPE se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe burguesa, lutando para afirmar uma perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros dentro de um novo conformismo. Sua inserção na sociedade civil, embora definida como “uma aliança” de esforços para o bem da nação, é, na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso para o exercício da dominação (MARTINS, 2008, p. 12).

Com isso a

⁸⁵A finalidade do Programa é a transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema miséria. Tal Programa apresenta-se como reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de FHC. As principais críticas que recebe dizem respeito ao repasse de dinheiro direto à população mais carente, como uma política social passiva, incapaz de estimular e desenvolver a autonomia dos assistidos para que alcancem algum nível de independência e saiam dessa condição (OLIVEIRA, 2009, p.203).

⁸⁶ Analisando o papel dos empresários enquanto intelectuais orgânicos, como citado por Gramsci 2000a, p. 15-16 apud Martins, 2008, p.6) observou que: [...] o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da "confiança" dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.). Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo complexo organismos de serviço, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis a expansão da própria classe; ou pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa.

A ideia de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990. O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extra escolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Os objetivos e metas propostos pelo TPE vão de encontro com as demandas de reestruturação implantadas pelo Estado desde a década de 90, seguindo orientações internacionais para tais “contrarreformas”, é possível perceber a articulação da organização com seus intelectuais e até mesmo os gestores públicos para iniciarem a implantação e após esta ser acoplada ao Estado. Para tais direcionamentos se fez necessário a criação

[...] dos indicadores do IDEB⁸⁷, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade (OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Vale destacar que os indicadores que o IDEB vem colocar como metas de qualidade da educação a serem atingidas nas esferas municipais, estaduais e federais. Tal plano de meta foi elaborado com base na análise do nível educacional dos países da OCDE, que tem a média 6, a mesma estabelecida para ser alcançada até 2022 pelo IDEB. Nesse sentido

As escolas devem mostrar produtividade com base em resultados possíveis de serem falseados. Alunos são aprovados sem critérios claros de níveis de escolarização. Os números aparecem positivamente nas estatísticas, mas os aprovados não sabem ler e escrever. Estamos, efetivamente, frente a uma pedagogia de resultados: põem-se as metas, e as escolas que se virem para atingi-las (LIBÂNEO, 2008, p.175).

⁸⁷Criado por meio do decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação constitui-se em um instrumento que visa regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios. O decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, envolvendo a União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, bem como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira.

O que vemos é uma estratégia de adequar a escola ao modelo empresarial, propagando pelas orientações neoliberais implantadas no governo anterior e continuadas com o PT, visando alterar o caráter de instituição pública as transformando em prestadoras de serviços, sujeitas a serem geridas por formatos empresariais com a obrigação de atingir resultados postos pelos indicadores educacionais. Um exemplo disso foi em 2014, quando o movimento TPE teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip).

Em 2007 o FUNDEB é implantado para vigorar até 2020, entrando no lugar de seu antecessor o FUNDEF, que consiste num fundo de redistribuição de 20% de alguns impostos arrecadados pelo governo estadual e prefeituras. Sendo distribuído pela proporção de alunos matriculados no ensino fundamental e médio, cada aluno tem um valor específico, medido pelo nível de formação e necessidades, como o caso da pessoa com deficiência. O fundo atual teve uma ampliação em relação ao fundo anterior ao cobrir as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) como apontado por Oliveira (2009).

Segundo Davies (2016, p.43), outra semelhança entre os dois governos (FHC e Lula) foi o de “priorizarem fundos para o financiamento da educação básica, com poucos recursos novos (a complementação federal) para o sistema educacional como um todo, se bem que no FUNDEB a complementação seja bem maior do que no FUNDEF”.

No entanto, na educação básica federal ocorreu uma diferença significativa, pelo menos em termos quantitativos. Segundo os Censos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1995 (primeiro ano do governo de FHC) as matrículas federais eram de 150.032, caindo para 113.732, em 2002 (último ano do governo). O número de escolas federais teria diminuído de 275, em 1995, para 202, em 2002. O quadro mudou bastante nos governos do PT, pois em 2012 as matrículas federais subiram para 276.436 e o número de escolas federais cresceu para 490. Apesar deste progresso, a participação federal nas matrículas da educação básica continua irrisória em termos nacionais, pois corresponde a cerca de 0,5% do total de matrículas estatais (conjunto de matrículas federais, estaduais, distritais e municipais) (DAVIES, 2016, p. 45).

O aumento do número de matrículas federais voltado para a formação profissionalizante se deu para atender às demandas de produção regionais e de grandes empresas. Nesse contexto Arcary (2015) destaca que a Rede Federal de Educação Profissional completou mais de 100 anos, porém, nunca passou por tantas modificações e expansões como nos últimos 15 anos. A maior expansão dos IFs se deu no segundo mandato de Lula de 2006 a 2010. Passaram a ser

atendidos 321 municípios, totalizando 354 campi, um aumento de 300%; de 2011 até o final de 2014, foram 512 municípios e 562 campi, ou seja, 200 municípios e 208 campi a mais, totalizando cerca de 500 mil matrículas.

Esse movimento de expansão ocorreu para atender à lógica de beneficiamento das grandes empresas e do capital, um ponto importante a ser ressaltado nesse processo de expansão, que fica nítido em um destaque feito na retomada histórica da educação profissional pelo MEC, no qual destaca diretamente a quem a formação educacional/profissionalizante dos institutos interessa:

Outro aspecto muito importante é a confiança e consequente aproveitamento da mão-de-obra qualificada pelas unidades educacionais da Rede, como estagiários ou, posteriormente, funcionários, em empresas como a Petrobrás, a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, Companhia Vale, Grupo Votorantim dentre outras grandes empresas, assim como em outras de pequeno ou médio porte. Isso reflete a busca de parcerias frutíferas entre a Rede e o setor produtivo e a comunidade (BRASIL, 2009, p.7)⁸⁸.

Em relação às parcerias frutíferas que beneficiam primeiramente estas empresas com uma mão de obra capacitada. A partir disso, podemos perceber as empresas/fundações que estão inseridas dentro dos Institutos Federais e Universidades, e a quem o Estado está beneficiando na formação desta mão de obra qualificada. Mesmo ressaltando a importância do processo de expansão para o acesso da população brasileira a continuidade nos estudos, entretanto, deve-se ponderar que a ideia vendida de desenvolvimentos social, tem como cerne e intenção inicial o desenvolvimento empresarial e industrial.

Acerca do ensino superior público, desde 2003 com o movimento de Reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI), houve um processo de interiorização dos campi das universidades federais, com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.⁸⁹

⁸⁸ BRASIL. PORTAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. (Ed.). Histórico da Educação Profissional. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

⁸⁹ Dados do movimento de expansão na página do REUNI. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/expansao>> Acesso em 05 jul.2018.

O ensino superior privado também vivenciou um grande movimento de expansão, ainda maior do que a da esfera pública, por meio de programas federais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Tido por Davies (2016, p.48) como o exemplo mais óbvio da privatização do ensino superior, “que não só foi mantida, mas também aprofundada pelos governos do PT, por meio de programas como o FIES, o PROUNI e a conversão de dívidas de instituições privadas em bolsas”. A importância destes dois programas federais pode ser aferida pela Lei Nº 12.956⁹⁰ que abre crédito extraordinário de mais de 2 bilhões e meio de reais. Não é de se estranhar que “com base em dados divulgados pelo MEC em 2016, o PROUNI e o FIES responderiam por 30% das matrículas (1,6 milhão) em instituições privadas, tendo o orçamento anual do FIES no governo Dilma aumentado de R\$ 1,8 bilhão para R\$ 7,5 bilhões”, segundo Davies (2016, p. 47).

Ambos os programas injetam dinheiro público em universidades privadas, mesmo sabendo que estas possuem qualidade inferior, atestada inclusive pelo próprio MEC, enfraquecendo o discurso da democratização, pois parece ser uma educação pobre para pobre como apontado por Davies (2016). Outro ponto relevante desse processo de precarização da educação voltada para a mercantilização é a do ensino a distância, tido como um programa de formação e de certificação em larga escala, como se apenas o diploma fosse suficiente para o exercício profissional.

Libâneo (2008, p.178) destaca que com esse “novo” formato de educação, o EaD, tem se formado uma massa de docentes com notório esvaziamento de conteúdo, junto a condições físicas e estruturais precárias nas escolas com falta de material didático, gerando um grande prejuízo aos estudantes de escolas públicas.

2.3 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E READEQUAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Compreender os processos de mudanças em curso no mundo do trabalho exige um olhar atento, tanto para a substituição das velhas formas de organização cultural quanto para o novo conjunto de superestruturas com forte tendência a reproduzir sua aparência. Este movimento se dá na maioria das vezes de forma contraditória, pois esse é o próprio reflexo das relações sociais produzidas no modo de produção capitalista. Portanto seria impossível a compreensão desse

⁹⁰LEI Nº 12.956, DE 27 DE FEVEREIRO DE 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12956.htm. Acesso em: 05 jul.2018.

processo sem partir da relação intrínseca entre as forças materiais de produção e as práticas culturais.

Um exemplo da alteração do padrão de produção e sua adequação cultural é baseado no modelo de produção fordista, que surgiu no início do século XX e teve seu ápice no primeiro pós-guerra. Esse padrão de produção tinha como característica fundamental a produção em massa, que acabou por também influenciar no consumo da sociedade. Para além da organização do trabalho. Schlesener (2016) aponta que a estrutura baseada nesse molde se ocupava em conhecer e controlar a vida dos trabalhadores por fora das fábricas. Para o desenvolvimento adequado dos trabalhadores, da demanda do fordismo, era necessário que eles possuísem determinadas características psicológicas e físicas, como a adaptação às condições de trabalho pontuais e até mesmo aos modos de satisfação das necessidades básicas como alimentação, habitação, e, inclusive, os costumes que deveriam ser adquiridos por este novo tipo de homem (trabalhador) que era demandado pelo mundo do trabalho, fazendo-se necessário a ruptura com os costumes anteriores.

Schlesener (2016, p. 51), ao analisar as exigências do processo de formação da nova classe trabalhadora, destaca, com base no texto de Gramsci “americanismo e fordismo”, a combinação hábil de força “por meio de mudanças estruturais no sindicalismo, com a persuasão por meio do incentivo salarial, benefícios sociais e reforço ético e moral com apoio da religião”. Uma das principais estratégias desse padrão de produção foi o aumento salarial, pois dava condições de consumo e de relações de inclusão ou exclusão em um padrão de vida difundido como o melhor.

O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e, ao mesmo tempo, suprir as necessidades do Capital para com o homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização. “É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral” (KUENZER, 1985, p. 52 apud KUENZER, 2005, p. 79).

Essa nova concepção era necessária para adequar os trabalhadores aos padrões demandados e criar consenso aos novos padrões culturais e morais difundidos como os comportamentos adequados. Em relação à “reforma” intelectual a autora destaca que

O conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores. A escola, por sua vez, constitui-se historicamente como uma das formas de

materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento (KUENZER, 2005, p. 79).

A autora demonstra que o processo de formação da população em geral e dos trabalhadores é guiada pela burguesia em conjunto com os donos dos meios de produção, como os industriais e grandes empresários, portanto, é necessário adequar o modo de vida e socialização cultural às demandas do modo de produção. Sendo que “é a partir do processo vital e do conjunto de relações sociais produzidas que nasce às representações ideológicas, o imaginário social, enfim, o que o homem pensa de si e do mundo a sua volta” (SCHLESENER, 2016, p. 47).

De acordo com Oliveira (2017, p. 62), “o fordismo não foi só um modo de produção, mas, sobretudo uma maneira de ser e de viver que tinha no automóvel e na televisão os símbolos do status social e econômico, além do ideário consumista importado dos EUA”. Essa estratégia é condição primordial para perpetuação da estrutura do capital, como podemos ver, o processo de mundialização do capital tem grande influência na reestruturação do mundo do trabalho e sobre as condições de consumo.

Essa influência se deu por dois canais principais de acordo com Chesnais (1996, p. 307): o primeiro pela queda dos rendimentos do trabalho assalariado, aumento do desemprego e a não criação de novos postos, com uma influência depressiva, em que os países periféricos com alto índice de desemprego foram afetados de maneira mais incisiva inicialmente e depois se propaga internacionalmente, de forma que se alastra pela conjuntura mundial como tal, haja vista as contrarreformas trabalhistas que se deram e estão se dando em vários países. O segundo canal se dá pela redistribuição da renda nacional em favor dos rendimentos, que se desenvolveu de forma mais intensa em meados dos anos 80 e diz respeito diretamente às despesas públicas, que a mundialização vem rebaixar por vários mecanismos como o desemprego, estagnação do consumo, redução dos impostos sobre o capital, aumento da dívida pública e até mesmo a crises fiscais nos Estados que causa a redução das intervenções do mesmo para sustentar as demandas populares/sociais.

Sob pressão da mídia e do jogo de mercado à soma negativa (desemprego e precarização das condições e relações de trabalho) terminam por privilegiar o controle e a estabilidade monetária em detrimento do crescimento econômico, a dinâmica das bolsas de valores à geração de empregos, o consumismo

cosmopolita ao mercado e à produção interna, as finanças e a especulação à esfera produtiva. Com capacidade de avaliar e antecipar permanentemente as decisões dos poderes públicos, esta verdadeira *haute finance* termina por deter um poder oculto que vai influenciar o comportamento das empresas e dos governos, favorecendo a curto prazo, a maior liquidez e rentabilidade, sendo o combate à inflação privilegiado em detrimento do investimento, de políticas de longo prazo e do crescimento econômico (MATTOSO e POCHMANN, 1998, p. 216 - 217).

Em decorrência da liberalização do comércio exterior e da mobilidade do capital, com um Estado forte no sentido de articular e implementar as demandas antipopulares em curso e dar conta das pendências internas devido as exigências dos países credores. Exemplo disso é o fato de a dívida pública possuir um valor que abocanha mais de 40% do PIB na atualidade,⁹¹ comprometendo os investimentos nas políticas públicas e sociais, ou seja, um limitador das possibilidades de intervenção e ampliação do Estado.

No Brasil, o Estado tornou-se gradativamente incapaz de orientar o crescimento econômico, como no passado recente. Após seu afastamento do capital produtivo externo, será a vez da ruptura do financiamento externo e do desequilíbrio das finanças públicas, em meio às redobradas pressões do estoque e serviço das dívidas externa e interna. Ao final da década, o Estado encontrar-se-á enfraquecido não só financeiramente, como também política e institucionalmente, favorecendo a aventura neoliberal de desestruturação selvagem do início dos anos 90 (MATTOSO e POCHMANN, 1998, p. 221).

O início da década de 90, como já destacado, marca um processo de rearticulação do Estado para dar conta de arcar com as dívidas e com os investimentos necessários para a manutenção do país, então

[...] verificam-se efeitos desestruturantes sobre a produção e o mercado de trabalho, reduzindo a geração de valor agregado por unidade e a capacidade de expansão de novos postos de trabalho. Paralelamente, identifica-se uma redução do caráter público do Estado e de sua capacidade de planejar e comandar os destinos nacionais (MATTOSO e POCHMANN, 1998, p. 214).

A partir dos pontos citados acima podemos considerar que

⁹¹ De acordo com dados apresentados pelo site da auditoria da dívida pública brasileira o montante pago no ano de 2018 referente a juros e amortizações foi referente a 40,66% do PIB. Disponível em: <<https://auditoriacidada.org.br/>> acesso em 16 jun.2019. Enquanto as demais páginas inclusive a do tesouro nacional que previu o aumento para 74,8% em 2018. Disponível em: < <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/-/limites-para-a-divida-publica-federal-em-2018-vao-de-r-3-78-trilhoes-a-r-3-98-trilhoes>> acesso em 16 jun.2019. Já as demais mídias como O Estado de São Paulo anunciou um montante equivalente a 76,7% do PIB. Disponível em: < <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,deficit-primario-do-setor-publico-tem-rombo-de-r-108-2-bi-em-2018,70002701943>> acesso em 16 jun.2019.

Em outras palavras, protegido pelo discurso hegemônico da modernidade e do livre-mercado, o Brasil estaria vendo emergir um novo sistema produtivo, cujos limites à performance estratégica e de longo prazo das empresas e da economia nacional favoreceriam a ocorrência de ilhas de excelência e competitividade que se interligariam através de modernas tecnologias em meio a uma ainda maior heterogeneidade produtiva e do trabalho, assim como acentuadas desigualdades social e regional (MATTOSO E POCHMANN, 1998, p.214-215).

De um lado vemos setores bem desenvolvidos com novas técnicas e tecnologias de trabalho, de outro vemos práticas arcaicas, direcionadas por ambos os padrões de produção tanto pelo Fordismo quanto pelo Toyotismo, concentradas em setores e regiões específicas, como o caso da região sudeste e sul que apresentam estes fatores com mais nitidez.

Neste contexto, os padrões de produção (Fordismo/Toyotismo) se mesclam e se redefinem, por uma maneira heterogênea, com isso podemos perceber o movimento de readequação as demandas do capital, no qual Mattoso e Pochmann (1998) nos chama a atenção,

Por um lado, permanece expressando-se nacionalmente (o desemprego, as condições e as relações de trabalho, por exemplo, continuam considerados como problemas nacionais) e mantém-se ancorado em normas, acordos e instituições nacionais, além de apresentar uma menor mobilidade relativamente ao passado, devido as crescentes limitações do fluxo migratório internacional. Por outro lado, o mundo do trabalho sofre acentuadamente os efeitos da extraordinária mobilidade do capital, do *cluster* de inovações tecnológicas, da ampliação e desregulação da concorrência, do poder das finanças internacionais e do medíocre crescimento econômico (MATTOSO E POCHMANN, 1998, p. 217 - 218).

Com a intensificação desses processos a partir da década de 90 isso veio a configurar, segundo Mattoso e Pochmann (1998, p. 224), novos perfis produtivos e distributivos fundamentados em uma maior especialização econômica, ditada exclusivamente pelo mercado e circunscrita aos grandes grupos econômicos nacionais e transnacionais aqui localizados. Foi uma década marcada pela implantação de um novo formato, o neoliberalismo que

Se caracteriza como uma nova política econômica implementada para superar a crise do modo de produção capitalista da década de 70. No conjunto de medidas que Inglaterra e Estados Unidos inicialmente implementaram e que se estenderam ao restante do mundo, salienta-se que o mercado se libere de toda regulamentação vinda do Estado, esse, por sua vez, deve instaurar um processo de reformas que incluam medidas fiscais de controle da dívida pública e de investimento econômico, reduzindo impostos sobre altos rendimentos e a grande propriedade, crie medidas que possibilitem privatizar empresas estatais voltadas a atividades infra estruturais e de segurança (como energia, exploração de recursos naturais não renováveis), bem como os

serviços sociais públicos (saúde, educação, previdência), transferindo responsabilidades sociais para o setor privado (SCHLESENER, 2016, p. 40).

Essas novas medidas implantadas demandavam um novo padrão de produção calcado na racionalização do trabalho com base no Toyotismo que “assumiu novas formas constituindo-se num processo que exige a “captura integral da subjetividade operária” (recorrendo a novos mecanismos como a parceria com o trabalho assalariado)” como bem explicitaram Antunes e Alves (2004 apud Schlesener, 2016, p.54) destacando como a base desse processo a estrutura unitária da racionalização do trabalho e da vida de toda a sociedade.

Nesse modo de racionalização, foi necessário desenvolver uma nova pedagogia para basear essa lógica, de acordo com Kuenzer (2005, p.80) no “âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de “competências”. Ao invés de habilidades psicofísicas como no fordismo, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas” visando beneficiar o capital.

Considerando que um momento crucial na construção de qualquer sistema de competência seja a investigação do processo de trabalho, quando se faz a opção teórico-metodológica que condiciona os momentos seguintes, a autora nos diz que a identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores. Desta forma, investiga as competências no mundo do trabalho a partir dos que vivem as situações de trabalho, ou seja, dos próprios trabalhadores, identificando os seus saberes formais e informais, as suas formas de cultura e o patrimônio de recursos por eles acumulado (aprendizados multidimensionais, transferências, reutilizações) nas atividades de trabalho (DELUIZ, 2001, p. 22 apud RAMOS, 2003, p.95-96).

As autoras demonstram a compreensão das competências por um viés mais ampliado, demonstrando vários dos fatores que as circundam, bem como evidenciam a relação direta com o capital e os direcionamentos para atender tais demandas. É destacado que a primeira impressão acerca das “competências” parece ser algo muito positivo e necessário, porém, nas elaborações e exigências não é posta desta maneira à medida que são desconsideradas várias particularidades das realidades vivenciadas pelos trabalhadores bem como as condições de trabalho.

No âmbito da educação,

Definimos, como sistema de competência, o conjunto associado de quatro elementos ou etapas, cada qual com suas especificidades, mas articuladas em torno de um marco teórico-metodológico que, em certa medida, acaba sendo definido pela matriz de investigação do processo de trabalho. Os elementos de um sistema de competência são: investigação, normalização, formação e avaliação/certificação (RAMOS, 2003, p.112).

Estas são as bases para uma formação acrítica e meramente tecnicista, visando atender às novas demandas e desenvolver as competências específicas ao modo de produção, com isso o ensino se torna cada vez mais fragmentado e delimitado, como as áreas de formação voltadas apenas para a aplicação do trabalho.

As competências constituem os parâmetros de seleção natural e social, sob os quais se dissolvem as diferenças que definem as classes fundamentais. Uma vez que a realidade não pode ser explicada, mas somente experienciada, nega-se a possibilidade de se conhecer a essência de objetos e fenômenos do mundo exterior, posto que somente as partes visíveis dos fenômenos – sua aparência – podem ser captadas/experienciadas. O que está oculto, normalmente as contradições, não pode ser captado, pois transcende o mundo experiencial (RAMOS, 2003, p.109).

Dentro disso,

Algumas tendências já podem ser identificadas nos discursos e nas práticas, como o combate a toda forma de desperdício através das ferramentas de qualidade total ou a concepção do administrador escolar como “gestor de negócios”, através de uma reedição da dimensão empresarial da gestão escolar. Do mesmo modo, a linha de montagem fordista, com seus bem definidos postos e sua relação homem-máquina, é superada pelas células de produção, onde alguns trabalhadores devem deixar as máquinas trabalhar e apenas preparar o necessário para o seu funcionamento. Esta superação reforça a ideia da flexibilidade (KUENZER, 2005. p.87).

Após apontar algumas tendências do padrão de produção japonês que está por ser implantado na dinâmica de operação das fábricas, colocando novas necessidades e habilidades a serem desenvolvidas pelos trabalhadores. Esse “novo” padrão tem como uma de suas principais características o modo *Just in time*, ou seja, a produção apenas do necessário no tempo certo, como estratégia para reduzir os estoques e desperdícios, algo que não era frequente no padrão de produção anterior, o fordismo. Outro diferencial foi a divisão da produção das peças em várias empresas menores, com a terceirização da produção mediante as necessidades que iam se colocando durante o processo de produção. Nessa divisão,

As cadeias produtivas se alimentam, na ponta precarizada, do trabalho quase escravo, do trabalho infantil, do trabalho domiciliar ou terceirizado, que têm se constituído em estratégias de super exploração do trabalho. É importante destacar que esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e de reestruturação produtiva, viabilizados por Estados de tipos neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção com efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado (KUENZER, 2005, p.92).

Baseado nestas condições que se dá o processo de reestruturação produtiva nacional com alguns fatores determinantes, como a maior concentração em determinados setores e em grandes empresas internacionalizadas, com importantes alterações nos processos de trabalho, “mas com uma frágil difusão da automação industrial e de relações de longo prazo entre empresas fabricantes, clientes e fornecedores, permanecendo no interior de um sistema autoritário de relações de trabalho” segundo Mattoso e Pochmann (1998, p.237).

Nesse contexto as exigências de qualificação para o mercado de trabalho se tornam cada vez mais necessárias, demandando um trabalhador polivalente.⁹² Esse trabalhador deve dar conta de realizar/operacionalizar várias tarefas/máquinas durante o processo de produção, fazendo com que o empregador não demande tantos trabalhadores, por conseguinte, os postos de trabalho começam a ser esvaziados, disparando os índices de desemprego, em um efeito avalanche.

No atual processo de mundialização e flexibilização da produção, foram colocadas novas demandas de qualificação aos trabalhadores, ampliou-se a necessidade de investir na formação dos trabalhadores e boa parte destes investimentos se deu mediante empréstimos via Banco Mundial/ BIRD e através de financiamentos das empresas e indústrias.

O Banco Mundial, desde a década de 1960, assumiu um papel político por meio da determinação da agenda política dos países membros. Inspirando estreita relação internacional com esses países por meio de uma lógica funcionalista instituída pela ordem internacional, articulando cooperação ao setor social por meio de sugestões das políticas a serem aceitas pelos países credores (OLIVEIRA, 2016, p.3).

⁹² Segundo Kuenzer, 2005, p.88, por polivalência, entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade.

O banco passa a agir para além de uma instituição que disponibiliza apenas os recursos financeiros, “oferecendo” em contrapartida a elaboração de projetos a serem aplicados nos países receptores dos empréstimos,

Embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, ela nada mais é do que um co-financiamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (FONSECA, 1998 *apud* ALTMANN, 2002, p.79).

Como bem destacado pela autora, os financiamentos/empréstimos são pagos por países como o Brasil com o uso dos impostos e demais contribuições arrecadas. Em outras palavras, o BM faz os empréstimos para o “desenvolvimento” dos países, recebe como contra partida o valor dos financiamentos mais os juros, e ainda sugerem/ditam as diretrizes e políticas para que o Estado implante com os seus próprios recursos. Esses fatores auxiliam no movimento de endividamento do Estado com o capital estrangeiro, ao fornecer benefícios aos monopólios e bancos internacionais, mantendo o país à mercê de regulações e investimentos exteriores. Um “investimento” travestido de endividamento aos países que tomam destes. Esta política de endividamento vai diretamente ao encontro dos interesses do capital internacional à medida que coloca certas reformas como necessárias, é o caso da reforma da previdência, em que é alegado que o modelo atual não dá conta, além da necessidade de gerar o superávit primário para pagar a dívida pública.

2.4 TEORIA DO CAPITAL HUMANO PARA DAR SUPORTE AS CONTRARREFORMAS SUGERIDAS AO ESTADO PELO BANCO MUNDIAL E DEMAIS AGÊNCIAS MULTILATERAIS

As agências multilaterais, principalmente o Banco Mundial, vieram com um discurso para tentar reduzir a pobreza nas décadas de 50 e 60 nos países periféricos, elegeram o setor da educação como principal mecanismo para alcançar o desenvolvimento econômico. Nesse contexto surgiu o conceito de “capital humano” visando dar respostas às demandas de produção. Esse conceito foi posto como se fosse um tipo de capital incorporado ao ser humano por meio de sua capacitação para o trabalho.

A partir de apontamentos de que

[...] uma relação social- reduz-se aos seus aspectos puramente físicos onde as máquinas, enquanto fatores de produção, tem a propriedade de produzir valor. O centro unitário de análise das relações capitalistas de produção deixa de ser o valor-trabalho e passa a ser as relações de troca entre compradores e vendedores de mercadorias. Mascara-se, desta forma, a origem real e única da produção do valor, a expropriação do sobre trabalho mediante a transformação do trabalho humano numa mercadoria especial- a força de trabalho assalariado. O capital humano, concebido como força de trabalho, potenciada com educação ou treinamento, constitui-se no elemento chave para dar a entender que o trabalhador assalariado quem investe nesse capital se torna ele mesmo capitalista. Desaparecem, portanto, nesta ótica, as diferenças de classes (FRIGOTTO, 2010, p.242).

Este elemento tão difundido para mascarar as próprias relações entre trabalhadores, o antagonismo de classe, as desigualdades sociais, como se o conflito entre capital-trabalho fosse superado por meio de um processo meritocrático e individual, relacionado à educação, proposto por Schultz em 1962, como uma estratégia para elevar o desenvolvimento produtivo por meio da adequação do trabalhador ao mercado de trabalho, que se daria por meio de seu processo de formação.

Se faz necessário situar as teorias de desenvolvimento neocapitalistas- e como particularmente destas, a teoria do capital humano- nascem exatamente no interior da formação social capitalista líder do imperialismo Mundial (EUA), e tem a função de legitimar o novo *modus operandi* das relações capitalistas de produção- notadamente o papel intervencionista do Estado- e como evadem os fundamentos reais destas relações de produção (FRIGOTTO, 2010, p.138).

Em um processo de adequação das demandas de formação dos países tidos como periféricos aos interesses dos EUA no atendimento das exigências do modo de produção. Isso se deu junto a estratégia de controle e manipulação destes países por meio do Estado, em que ele estava investindo e recebendo muitos investimentos/empréstimos do capital internacional para implantar as reformas e alterações em políticas postas como necessárias para o “desenvolvimento” e é neste contexto que

[...] as teses desenvolvimentistas, especialmente a ideia de modernização não coincidem como reforçam o intervencionismo do Estado, no interior de diferentes formações sociais latino-americanas, como legitimam a ação imperialista. Neste sentido as teorias desenvolvimentistas vão ensinar aos Estado Unidos não só um intervencionismo econômico e militar, mas igualmente político, social e educacional, fortalecendo-os como detentores da hegemonia do imperialismo capitalista. [...] a forma de efetivar este cuidado econômico, político, militar e sociocultural vai ocorrer através de diferentes

acordos, planos, programas, agências, notadamente através das nações unidas, Banco Mundial, FMI, fundação Rockefeller, fundação Ford, banco interamericano de desenvolvimento etc. (FRIGOTTO, 2010, p.140).

A implantação de tais teses por meio de um arcabouço gigantesco de influência das agências multilaterais citadas acima, tiveram por finalidade convencer os países em desenvolvimento de que necessitavam de ajuda, assistência e orientações de como poderiam alterar suas condições políticas e econômicas. No entanto, estes condicionantes postos por estas instituições multilaterais auxiliaram cada vez mais no processo de endividamento dos países e intensificaram a alienação política. Uma vez que desconsideraram fatores fundamentais para a compreensão das desigualdades sociais, tais como a negação de acesso, criminalização da pobreza, redução em investimentos em políticas sociais e principalmente a má distribuição da renda e da terra. Diante disso se faz necessário pontuar que “a ideologia, configurada nos postulados neoclássicos, serve de ofuscamento ao crescente intervencionismo do Estado na economia, determinado pelo caráter expansionista e centralizador do capital” como destacado por Frigotto (2010, p.138). Com isso,

A teoria do capital humano, que é produzida dentro do contexto das teses de desenvolvimentismo como estratégia de recomposição do imperialismo, assume então um duplo aspecto dentro desta recomposição. No âmbito das relações imperialistas internacionais, vai sustentar a concepção linear de desenvolvimento, sedimentando a ideia de que o desenvolvimento é um processo que ocorre dentro de um continuum - do subdesenvolvido e em desenvolvimento e, finalmente ao desenvolvido. A homogeneização pelo alto seria uma questão de tempo e de um esforço de modernização dos países subdesenvolvidos. Sob esse aspecto obnubila-se o caráter despótico das relações imperialistas, e o verdadeiro movimento do grande capital internacional na sua lógica da acumulação e centralização (FRIGOTTO, 2010, p.147).

Podemos observar o peso da educação como fator de desenvolvimento, quando se transformou em um tema central ao se pensar em alguma mudança estrutural do país, foi nesse sentido que

O conceito de “capital humano” reaparece nos anos 80, na mesma forma assumida nos anos 40 e 50 – e amplamente difundida no Brasil nos anos 60, em especial, pelo livro de Theodore Schultz (1962)- no bojo de uma economia da educação que remete a desenvolvida razão do “terceiro setor”, supostamente responsável pelo resíduo de crescimento econômico que não se deixava explicar pelo capital fixo empregado (PAIVA, 2001, p.186).

A autora faz uma breve retomada acerca do conceito,⁹³ mostrando que ele se apropria da definição de Marx para ser desenvolvido, no qual retira do capital variável o caráter humano e o resume apenas aos salários, como se estes não fossem gerados a partir do trabalho de um ser humano, então é criado um novo conceito para definir as necessidades desse trabalhador receber o pagamento pelo seu trabalho e de valorizar-se enquanto trabalhador por meio da educação, principalmente.

Frigotto (2010, p.79) também realizou uma retomada das bases que sustentam o conceito de capital humano e demonstra que seu desenvolvimento é calcado na herança da concepção burguesa de sociedade que busca dar conta do investimento feito em educação para produzir capacidade de trabalho, e explicar, de um lado, que os ganhos de produtividade são devidos aos fatores capital físico e trabalho, e, de outro, os ganhos salariais resultantes das taxas de retorno do investimento feito em educação. Em que

[...] a educação, uma prática social, política e técnica que se define no bojo do movimento histórico das relações sociais de produção da existência, e com elas se articula, reduz-se a uma dimensão técnica assepticamente separada do político e do Social. A função precípua- enquanto uma técnica social- é formar recursos humanos, produzir capital humano. Uma maneira inversa de apresentar a relação entre mundo do trabalho, da produção e mundo da escola, da qualificação. Ora, essa redução histórica da concepção de educação-capital humano, que decorre da própria forma burguesa de metamorfosear o conceito de classe, trabalho, capital e homem- não é fortuita. Também não é resultante de uma ideia de um economista iluminado. Pelo contrário, trata-se da produção de uma forma de conceber a educação que não só tem uma base histórica objetiva, como também tem uma função real no interior das relações capitalistas de onde emerge. [...] a base objetiva de seu surgimento é, ao mesmo tempo, o aguçamento da crise do capitalismo, em sua fase monopolista, e a necessidade de recomposição, através de diferentes mecanismos do sistema (FRIGOTTO, 2010, p.243).

A ideia defendida por este conceito era de que, o desenvolvimento pessoal e social se daria a partir do momento em que se investisse nesse tipo de capital. Acabando por explicar os níveis de diferença entre trabalhadores e até mesmo o diferencial econômico entre os países,

⁹³ [...] se situa a recuperação do conceito de “capital humano” - forjado a partir do conceito de “capital fixo” (maquinaria) e “capital variável” (salários). A simples ideia de aplicar a palavra “capital” a seres humanos, supondo que eles se transformavam em “capital humano” para as empresas, feria profundamente o humanismo que marcou o pensamento de esquerda no pós-guerra. O ser humano não poderia ser nunca visto como portador de capital em si mesmo; menos ainda ser ele mesmo, simultaneamente, capital (remunerado com salários) e força de trabalho comprada no mercado pelo verdadeiro capital. Entre os marginalistas, porém, o “capital humano” (capital incorporado aos seres humanos, especialmente na forma de saúde e educação) seria o componente explicativo fundamental da Black Box (do desenvolvimento suplementar) (PAIVA, 2001, p.187).

como algo individual, e que deveria ser alcançado por meio do mérito. Como, mais uma alternativa do capitalismo de individualizar e subjetivar questões ampliadas. Com a ideia de que “se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Isto é, se existem aqueles que tem capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir” (FRIGOTTO, 2010, p.73), baseado em uma defesa de meritocracia aos acessos. Como se “dentro desta ótica, a sociedade capitalista não está dividida em classes, mas sim em estratos. A estratificação decorre de uma analogia do mecanismo de concorrência perfeita. Os indivíduos ganham em seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério do mérito”. No qual este é

[...] definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar as privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio de poder (FRIGOTTO, 2010, p.73).

Como se todas as pessoas partissem do mesmo lugar com as mesmas possibilidades, “a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que tem as classes sociais” (FRIGOTTO, 2010, p.80). Ao desconsiderar estes aspectos, é mais fácil trazer para o esforço do indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso e ainda ampliar esta responsabilidade de investimento para o Estado, visando os benefícios das empresas quando os sujeitos adquirem tais recursos, como vemos abaixo:

Se de um lado os investimentos em capital humano contribuem para acumulação de capital, de outro, eles melhoram as rendas pessoais dos trabalhadores via ganhos de produtividade. Essa melhoria de renda tem um efeito sobre todo o processo produtivo, pois impactará nos ramos de atividade que têm ligação direta com o mercado interno. Nesse sentido, os investimentos em capital humano feitos pelo Estado e pelas empresas geram a longo-prazo, bem-estar social, não só para a força de trabalho, quanto para a sociedade de um modo geral (LIMA e VIANA, 2010, p.147)⁹⁴.

⁹⁴ LIMA, Jandir Ferrera de; VIANA, Giomar. Capital humano e crescimento econômico. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010.

Esse argumento, é um dos principais que dá suporte para a afirmação do conceito de “capital humano” na medida que coloca que ambas as partes ganham com tal investimento. E o Estado entra como um grande apoiador ao injetar recursos para tal acúmulo de “capital” dos trabalhadores por meio de programas e projetos de capacitação direcionados aos interesses dos grandes empresários. De fato, a vida dos trabalhadores refletem a melhoria de sua inserção capacitada no mercado de trabalho, isso se dará enquanto as empresas estiverem com amplas condições de acumular será positivo, mas, por outro lado a não inserção deste trabalhador também é responsabilidade do mesmo, ainda que não haja postos de trabalho, porém, muitas vezes essa realidade é ofuscada.

Para adensarmos nessa compreensão, Frigotto (2010), em seus estudos, estabeleceu em dois pontos os principais eixos estruturantes deste conceito: i) um nivelamento entre o capital constante e o capital variável (força de trabalho) na produção do valor, em que o trabalhador assalariado é posto não apenas como “proprietário” de força de trabalho, adquirida pelo capitalista, mas, proprietário ele mesmo de um capital-quantidade de educação ou de capital humano; considera o salário recebido, não como preço dessa força de trabalho, mas como uma remuneração do capital humano adiantado pelo trabalhador, mascarando, desta forma, as relações capitalistas de produção e exploração FGV/Iesae (1981, p.152 apud FRIGOTTO, 2010, p.79); e o ii) baseado em uma redução da concepção de educação na medida em que, ao enfoca-la sob o prisma do “fator econômico” e não da estrutura econômico-social, o educacional fica assepticamente separado do político, social, filosófico e ético. Como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica.

Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que educam, mas ao mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido há uma tecnologia educacional (FRIGOTTO, 2010, p.79).

O que coloca a demanda para o Estado e empresas de investirem nos trabalhadores enquanto um tipo de capital, uma mercadoria, que precisa ser valorizada por meio da formação/educação para garantir a inserção nos meios de produção, quer dizer que o humano adquire uma espécie de capital de valorização por meio da educação o que irá definir sua

inserção ou não no mercado de trabalho e até mesmo seu nível de civilidade. A partir desta redução podemos ver que uma das perspectivas do BM para a educação nos países latino americanos se deu mediante incentivos a esse tipo de formação do trabalhador, como se estes fossem um tipo de “capital” que deveria se valorizar por si próprios (consumindo qualificações e capacitações) e medido/quantificado por meio de aplicações de testes de nivelamentos e indicadores.

Esse processo de quantificações gerou o acirramento da competitividade, pois “vencia” o profissional que tivesse o maior nível de formação e servisse aos interesses do contratante, por um menor custo. Com essas bases,

A economia da educação foi retomada, nos anos 80, pelo Banco Mundial, e a própria ideia de planejamento foi ressuscitada muito recentemente pela Universidade de Harvard (compatível com o pragmatismo norte-americano, a prestigiosa universidade de Harvard tornou-se desde os anos 80, um importante centro de pesquisa e influência sobre a América Latina na área educacional, por meio de projetos que contam com financiamento da United States Association for Internacional Development – USAID) (PAIVA, 2001, p.186).

Segundo Paiva (2001, p.187), já existia nos anos 80 “clareza a respeito da necessidade de elevados níveis de escolaridade (efetiva, eficiente) para possibilitar um enfrentamento adequado das novas características que o capitalismo estava adquirindo” e essa necessidade foi crescendo com o passar do tempo, na medida em que a tecnologia avançava.

A partir da década de 1990, o Brasil juntamente com países que compõem a América Latina e Caribe, se estruturaram a ordem neoliberal focalizando suas prioridades na educação básica que atende às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade nos países considerados em desenvolvimento, principalmente, com a estratégia de aliviar a pobreza decorrente das relações de produção capitalistas (OLIVEIRA, 2016, p.2).

Sob essas recomendações é que as políticas educacionais que vemos hoje foram elaboradas, pois foi colocado como condicionante de recebimento dos investimentos/empréstimos a necessidade destes países aplicarem as reformulações e contrarreformas indicadas pelas agências multilaterais. Nesse sentido, Oliveira (2016) destaca que a reforma das políticas educacionais deixou de ser a busca por educação que atendia aos objetivos de progressos técnicos e industrial das décadas de 1950, 1960 e 1970 para focalizar na educação básica adequada aos padrões de empregabilidade acompanhando o processo de

reestruturação capitalista que estava vivenciando o seu processo de mundialização (OLIVEIRA, 2000 apud OLIVEIRA, 2016, p.4-5).

As orientações a serem seguidas pelas políticas educacionais foram iniciadas efetivamente a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, sendo convocada por agências internacionais como UNESCO, UNICEF PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos e os consensos que deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação dos países signatários, entre eles o Brasil. Após a realização desta conferência e publicação da Declaração, a preocupação passou a ser dirigida a educação como instrumento de equidade social, para tanto foi realizado em Nova Delhi, Índia, em 1993, a Declaração de Nova Delhi (1993). Esta declaração é uma revalidação dos consensos adquiridos em Jomtien (1990). Portanto, a partir da realização destas duas conferências passam a ser traçadas a política educacional dos países considerados em desenvolvimento (OLIVEIRA, 2016, p.6).

Como fruto desta conferência foi elaborada a ‘declaração mundial de educação para todos’ que tem como premissa básica um dos principais pontos a ser garantido pela declaração dos direitos humanos que “toda pessoa tem direito a educação”, porém os dados mundiais não comprovam tal garantia como pontuado no início da declaração que vem destacar a seguinte realidade:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento. Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, p.2).

O documento da declaração, em linhas gerais, manifesta a intenção de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da população mundial, em especial aquelas excluídas no e do processo educativo por diversos problemas como o aumento da dívida dos países que os ameaçam de estagnação e decadência econômicas; aumento da população, diferenças econômicas entre as nações, a guerra, a ocupação, as lutas civis e a degradação do meio ambiente impedem ou dificultam os avanços da educação básica em muitos países de acordo com Flach (2014).

A autora ainda destaca que mesmo com os avanços, alguns desafios permaneceram e merecem destaque, principalmente referente ao fato de que “a escolaridade para todos foi entendida como equivalente a educação primária universal e o acesso à escola como mais importante que a própria aprendizagem, ocorrendo a ênfase na quantidade em detrimento da qualidade” (FLACH, 2014, p.185).

Compreender esse processo implica saber que a perspectiva de ampliação se deu de maneira seletiva, isto é, foi necessário um maior esforço para implantação das matrículas na educação primária, sendo insuficiente para a educação de outras faixas etárias como para os jovens e adultos e até mesmo a educação infantil. Como vemos, os níveis anteriores e os posteriores da educação primária ficaram sem um maior direcionamento, evidenciando a seletividade.

Isso reforça o que está posto na ‘Declaração Mundial de Educação para Todos’, no qual fica evidente a prioridade dada a educação básica no qual afirma que a mesma “[...] é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990, p.3). É posto neste documento que para a educação básica se efetivar de forma universalizada se faz necessário ampliar e criar novas articulações e alianças em todos os níveis, ou seja, os governos devem envolver outras esferas sociais para além das escolas, como “organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias” (UNESCO, 1990, p.5). Com isso coloca também a demanda de mobilização por novos recursos sejam eles financeiros, humanos, públicos, privados ou voluntários.

Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte: universalizar o acesso à educação e promover a equidade: concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (UNESCO, 1990, p.4).

O documento aponta os eixos centrais para a universalização da educação e ainda afirma que o “[...] potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos” (1990, p.4) a adequação da formação aos novos conhecimentos e demandas do mercado de trabalho, e principalmente com a inserção de novas tecnologias que demandam outros métodos e relações de ensino. Ainda é destacado, com base nos dados

mundiais, que “a prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo” (UNESCO, 1990, p.4).

Outro ponto que merece destaque no documento é referente as demandas ocasionadas por ajustes estruturais em países que possuem um elevado quantitativo de sua produção atrelado a dívida externa que pode ser um dificultador na implantação de tais ajustes, por isso o documento e a conferência vem reafirmar que a educação deve ser tida como parte fundamental de todo projeto social, cultural e econômico e ainda afirma que

Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e eqüitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida (UNESCO, 1990, p.7).

Neste período, os países latino-americanos estavam buscando se recuperar da crise da década de 80, oriunda da recessão econômica ocasionada pela crise do petróleo e pela cobrança de juros e das amortizações de suas dívidas externas, fatores que fomentaram a ampliação da crise. Este contexto de endividamento força os países, por meio de sugestões dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a reduzir os investimentos em políticas públicas e sociais a fim de gerar o superávit para dar conta delas. Dentro disso o documento produzido na conferência mundial de educação para todos sugere que os países centrais, credores possam rever as exigências a fim de cumprir o interesse maior de investimento, à medida que as reformas e alterações estruturais são elaboradas por meio de influência e interesse deles.

Para compreender a influência desta conferência e do documento para os demais países, inclusive o Brasil, Flach (2014) destacou alguns indicadores citados por Rosa Maria Torres sobre a década da Educação para Todos, e estes revelaram ações onde predominam aspectos limitados à garantia do direito à educação, principalmente a obrigatória. Os indicadores apontam para a predominância de enfoque quantitativo, revelando que o direito à educação proclamado se limita apenas ao acesso, com ênfase na fase primária, dentro disso ela destaca que não houve “um trabalho mais efetivo no sentido de garantir a aquisição de conhecimentos necessários em uma vida cidadã; convém ressaltar que a universalização do acesso à escola não significa, necessariamente, a universalização da aprendizagem” (FLACH, 2014, p.187).

O outro ponto se dá através da ênfase na “educação primária com 4 anos de duração revelando compromissos assumidos pelos países, os quais se limitaram à universalização da educação primária em uma visão estreita de educação, a qual se limita ao espaço e currículo escolar já estabelecido”, relacionado a alteração no papel sobre os mesmos moldes já postos. Ambos indicadores vêm demonstrar a relação direta entre os governos e seus direcionamentos que se baseiam nas elaborações e interesses das agências multilaterais que estavam diretamente conectadas com os dispositivos propostos pela Declaração Mundial de Educação para Todos.

Diante disso, Flach (2014, p.188) apontou que “no Brasil a questão da educação básica e da educação para todos assumiu conotação contraditória, pois havia discussão sobre a educação básica ser considerada desde a infância até o término do ensino médio”, ou seja, uma perspectiva ampliada, para além da posta no documento da declaração. A autora pontua que “a LDBEN, Lei 9394/96, validou o entendimento de que a educação básica compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. Porém essa validação se mostrou incapaz de ser realizada devido a questão estrutural, financeira e pedagógica.

As ações governamentais estiveram, em grande parte, voltadas para o ideário defendido na Declaração de Jomtien, além dos pressupostos que estiveram presentes no debate de tramitação dos Projetos de LDB no Congresso Nacional no período respectivo. Um movimento que se mostrou importante nesse debate foi aquele capitaneado pelo MEC e que culminou na publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 62), “com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (FLACH, 2014, p.189)

A autora destaca que a relação do plano decenal de educação estava em total consonância com o ideário dos organismos internacionais, no qual destaca a maneira em que o documento é posto e como a sociedade foi chamada a se responsabilizar pelas alterações que iriam ser implantadas, mediante uma responsabilização direta dos indivíduos como demonstrado no trecho citado pela autora “o desenvolvimento que se pode imprimir à educação básica depende da importância que a Sociedade Civil e o Estado atribuam ao projeto educacional do País. Torna-se, assim, necessária a criação de espaços para que todos os movimentos organizados, associações de pais e ex-alunos, grupos empresariais e sindicatos possam contribuir e desempenhar um papel ativo na melhoria da educação oferecida em todo o País” (BRASIL, 1993, p. 44).

Ainda sobre o documento elaborado pelo MEC, a autora ressalta que a

Outra questão que se sobleva no Plano Decenal, perspectiva assumida na Declaração Mundial, é o atendimento focalizado para crianças em situação de exclusão social (rurais, pobres, indígenas, trabalhadoras) visando incluí-las no processo educacional. O Plano Decenal de Educação para Todos, publicado em 1993, traçava metas globais para a educação brasileira e demonstrava perfeito acordo com o projeto educacional prescrito pelos organismos internacionais. Essa consonância será vislumbrada em diversos documentos internacionais e na organização da educação brasileira em curso na época (FLACH, 2014, p.190).

Demonstrando essa influência, temos a Declaração de Salamanca (1994) que é uma resolução da Organização da Nações Unidas (ONU) que trata dos princípios, políticas e práticas voltadas a educação especial para pessoas com deficiência, visando à equalização de oportunidades. Entre estas referências é importante que

Tomamos como recorte para o desenvolvimento de tal ideário as propostas chegadas a termo no conhecido encontro realizado em 1989, nos Estados Unidos, cujas conclusões ficaram conhecidas como “Consenso de Washington”. O objetivo da reunião, que contou com a presença de membros dos organismos de financiamento (FMI, BID, Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas latino-americanos, segundo Marcelo Dias Carcanholo (2002), era avaliar as reformas econômicas empreendidas na América latina. O mesmo autor afirma que as deliberações da referida reunião serviram de diretrizes para atuação de seus participantes. As orientações do Consenso de Washington estão ligadas à redução do Estado e à abertura dos mercados em nome da concorrência que estimule produtividade-competitividade (FLACH, 2014, p.185).

Depois destas conferências e consensos desde o final da década de 80 e início da de noventa em diante

A Educação Básica passou a ser centralizada nas políticas sociais, porque estava intimamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho, definindo assim, os princípios defendidos pelo Banco Mundial, a saber, equidade social, principalmente, no que tange a ampliação da escola para que quando os indivíduos formados por ela, possam ter oportunidades iguais de serem inseridas no mercado de trabalho e em um sistema econômico e social perverso (OLIVEIRA, 2016, p.5).

Como a deterioração da educação se mostrou marcante em muitos países na década de 1980 e a chegada do novo século é considerada no documento como possibilidade de novas esperanças, o documento remete a uma visão romanceada da educação onde todos são conclamados a colaborar na melhoria das condições de aprendizagem da população mundial

(FLACH, 2014, p.185). Este é o modo que vem se desdobrando desde este período no qual vemos com a entrada do século XXI várias reformas e estratégias diretamente ligadas aos interesses dos organismos multilaterais, principalmente na relação com a formação de mão de obra e adequação da sociedade ao mundo do trabalho e ofensivas do capital.

2.5 A EDUCAÇÃO COMO CAPACITAÇÃO/QUALIFICAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Como demonstrado no item anterior, o capital, principalmente o internacional, localizado nos países centrais, tem participado incisivamente das articulações e elaborações políticas na perspectiva de alinhar a educação nos países periféricos, de maneira a corroborar com as suas necessidades e interesses deles.

Antes de adentrarmos em tais interesses, é importante compreender: a mediação que a educação exerce no interior do modo de produção capitalista. De acordo com Frigotto (2010, p.115), entender a necessidade de ampliação da escolarização em benefício do capital é um dos pontos que demonstra a mediação educação-capital que se dá a partir das condições postas pelo capital por meio das demandas imediatas do modo produção. Esse movimento se desenvolve enquanto se dá o processo de “seleção” de ingresso no ensino e principalmente pela constante elevação dos requisitos de formação, atuando como requisito para justificar a necessidade de prolongamento da escolaridade e por conseguinte adiar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Esse seria um mecanismo de retardamento dos jovens para acessar ao mercado de trabalho, tornando a própria escola um mercado improdutivo à medida que mesmo com a oferta de mão de obra qualificada, estes não seriam absorvidos.

Foi necessário reforçar a crença da **educação como mecanismo de mobilidade social individual** como estratégia de mediar uma crise detonada dentro da própria lógica capitalista de acumulação e reprodução, à medida que se intensifica devido as condições econômicas e sociais do país e por estas se encontrarem interligadas diretamente aos interesses do capital internacional como destacado por Frigotto (2010). Enquanto o Estado e a população colocavam como saída para a transformação social a educação de maneira individualizada, está passou a ser uma mercadoria valiosa para que as atenções fossem voltadas enquanto os interesses do capital internacional e grandes empresas eram satisfeitos nestas e em outras áreas.

O autor ainda afirma que esse processo nada tem a ver com a oferta e demanda de mão de obra qualificada, apontando que

A crescente incorporação do progresso técnico não decorre, pois, da escassez ou não qualificação da mão-de-obra, mas da lógica das leis do capital. A tendência, do ponto de vista do mundo do trabalho, é uma crescente radicalização da abstratividade do trabalho, criando uma força de trabalho nivelado por baixo, relativamente desqualificada- um trabalhador coletivo (FRIGOTTO, 2010, p.129).

Esta radicalização da abstratividade do trabalho se dá mediante o aumento do uso de tecnologias na produção,⁹⁵ que auxiliam na ampliação da mesma oferecendo condições de concorrência entre capitalistas, e cria a demanda de um menor contingente de trabalhadores com formação mais mental-intelectual do que uma grande quantidade de trabalhadores operadores manuais, devido ao uso de programação e gerenciamento de máquinas por profissionais “qualificados”. O trabalhador coletivo⁹⁶ possui apenas o foco de realização das atividades combinadas e que irão derivar na produção de mercadorias, indiferenciado a função que o trabalhador ocupe mais próximo ou distante do trabalho manual diretamente, importando apenas o processo de autovalorização do capital de acordo com Marx (1980).

Para que se dê esse movimento de autovalorização é fundamental ter

A mercadoria, como forma elementar e básica da sociedade do capital, cuja essência é seu valor de troca, compõe-se, de acordo com a perspectiva marxista, de três partes: i) capital constante, que transmite ao produto um valor igual ao seu próprio valor, constituída pelo valor da parte de Capital que se destina a aquisição dos meios de produção; ii) capital variável, ou seja, parte do Capital destinado a comprar força de trabalho. É variável exatamente porque é capaz de transmitir ao produto, além do seu valor, um valor adicional. Isto é, produz, além do trabalho necessário a reprodução do seu valor, um trabalho acidental, uma mais-valia. A mais-valia, constituiu-se na terceira parte componente da mercadoria. É, pois, na compra, apropriação e consumo dessa mercadoria especial- força de trabalho, componente da mercadoria como um todo- que o capitalista encontra a fonte única do lucro (FRIGOTTO, 2010, p.92).

A força de trabalho é o que o trabalhador tem a oferecer como moeda de troca ou mercadoria para o capitalista, apenas por meio dessa venda da força de trabalho é que ele pode

⁹⁵ Que se dá de maneira “socialmente combinada, coletiva do uso da força pelo capital, a incorporação da ciência ao capital- ciência expropriada do trabalhador individual- primeiramente permite uma mistificação do próprio capital, que põe a uma e outra como qualidades suas e, portanto, ele mesmo se põe como produtor de valor ou mais valor” (FRIGOTTO, 2010, p.169).

⁹⁶ “Se se considera o trabalhador coletivo, de que a oficina consiste, sua atividade combinada se realiza materialmente (materialiter) e de maneira direta num produto total que, ao mesmo tempo, é um volume total de mercadorias; é absolutamente indiferente que a função de tal ou qual trabalhador – simples elo desse trabalho coletivo – esteja mais próxima ou mais distante do trabalho manual direto” (MARX, 1980, p.71-72).

satisfazer as suas necessidades básicas, ao mesmo tempo que é de onde o dono dos meios de produção encontra sua principal fonte de lucro. Com a automação da produção e inserção de novas tecnologias houve a diminuição da quantidade de mão de obra, e ainda mais com as exigências de qualificação para operacionalização do maquinário.

Diante da redução da demanda de força de trabalho, surgiram alguns equívocos e se faz necessário destacar que

[...] não existe uma determinação imediata entre Progresso técnico e queda da taxa de lucro. Gramsci chama a atenção a esse respeito ao praticar o economicismo croceano: “em sua análise, Croce esquece o elemento fundamental da formação do valor e do lucro: O trabalho socialmente necessário”. Em função disso, ele pressupõe que “todo o Progresso técnico determine imediatamente uma queda da taxa de lucro”. A afirmação errônea posto que a lei da queda da taxa de lucro “Não é senão o aspecto contraditório de uma outra lei: A mais-valia relativa, que determina a expansão molecular do sistema de fábricas e, portanto, o desenvolvimento do modo de produção capitalista” (GRAMSCI, caderno 10, p.389, paz e terra apud FRIGOTTO, 2010, p.103).

O que tem se dado é o aumento crescente por capital constante baseado em uma lógica de produção em larga escala para dar conta das demandas de reprodução e acumulação do capital em um cenário de competição entre capitais, em outras palavras, seria a disputa entre monopólios dos países centrais.

Para vencer essa disputa pela produção se dá a redução de forma cada vez mais intensa do capital variável, desconsiderando que é da força de trabalho onde se dá a extração da mais-valia. Fazendo com que a “incorporação crescente do progresso técnico (independentemente da escassez ou abundância de mão de obra) ao capital como arma para o aumento da produtividade e competição intercapitalista vai demandar relativamente, cada vez menos, trabalho produtivo” de acordo com Frigotto (2010). É importante destacar que essa redução apenas pode ir enquanto houver a produção da mais-valia relativa, o que ainda garante condições de manutenção do capital enquanto tal.

Para que essa manutenção se dê a educação tem peso importante nisso, pois é responsável pela mediação dos interesses do capital, uma vez que se o processo de formação da classe trabalhadora está sob a ótica capitalista, não que ela seja originalmente assim, mas compreender em uma dimensão ampliada implica perceber que

[...] a mediação da escola com o processo produtivo capitalista dá-se mediante o fornecimento de um saber geral que se articula ao saber específico e prático

que se desenvolve no interior do processo produtivo, e mediante a dotação de traços ideológicos, necessários ao capital, para a grande massa de trabalhadores que constituem o corpo coletivo de trabalho. O conceito de alfabetização funcional desenvolvido pela UNESCO e muito utilizado nos programas e contratos do Banco Mundial expressa, nas condições históricas atuais, o nível de educação requerido e aquilo que A. Smith quis dizer, ao aconselhar educação para as classes populares, porém em doses homeopáticas (FRIGOTTO, 2010, p.249).

Evidenciando as estratégias utilizadas para direcionar o tipo de ensino destinado aos trabalhadores, que segundo o autor cumpre uma dupla função na reprodução capitalista de produção: i) justificar a situação de explorados, à medida que estes não possuem acesso a saberes mais elaborados e ii) limitar a classe trabalhadora na luta contra o capital, por muitas vezes não ter os instrumentos para compreender a estrutura que os envolve. Nesse sentido, “a escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida” (FRIGOTTO, 2010, p.250), uma vez que a rotina de trabalho e demais demandas sugam o tempo de vida dos mesmos os impedindo de expandir a compreensão da realidade/sociedade.

De encontro a essa dinâmica está a estratégia de um prolongamento desqualificado da massa de trabalhadores que tem efeito direto aos interesses do capital, tanto por ser a formação e represamento de grande contingente de trabalhadores a ser extraída a mais valia e também atua como um mecanismo de contensão das pressões sociais uma vez que os trabalhadores e jovens estão focados em uma formação que os dará maiores oportunidades de ingresso no mercado de trabalho. Um exemplo desta estratégia tem sido a expansão em larga escala das universidades privadas e a proposta de contrarreforma do ensino médio, ambas visando um maior tempo dos estudantes nos espaços de formação,

[...] cabe ressaltar um tipo de mediação pouco explorado que efetiva o sistema educacional enquanto um processo de circulação e realização do capital. A indústria do ensino, particularmente a privada, longe de representar uma queima de excedente, representa a utilização produtiva da riqueza social na realização da mais valia produzida em outras esferas produtivas (FRIGOTTO, 2010, p.250).

Demandas estas que vem sendo atendidas pela formação em massa de nível superior, o que acaba por saturar o mercado de oferta profissional.

Na realidade, porém, sabe-se que o argumento econômico acima esboçado para a expansão do ensino- especialmente o nível superior- tem na sua base um interesse político. Esse interesse, de caráter político, na conjuntura em que se deu a expansão, vai cumprir a função de descompressão da crise dos anos 1968 e, ao contrário do que postula Simonsen como representante do sistema, uma função econômica-política de deterioração do salário do pessoal qualificado. Isso fica claro quando uma década depois a revista negócios em exame, ao analisar a saturação do mercado de trabalho para profissões de nível superior, na palavra do substituto de Simonsen, Delfim Neto, vai dar ao empresariado nacional o significado real da expansão do nível superior do ponto de vista econômico: na época da expansão existia um exército de reserva de mão de obra não qualificada e praticamente uma oferta fixa de mão de obra qualificada. Agora, a coisa vai funcionar diferente. Obviamente, a demanda de mão de obra vai crescer menos e a oferta vai crescer mais. Não há, portanto, a menor dúvida: vai haver uma mudança radical na remuneração do pessoal de nível universitário (FRIGOTTO, 2010, p.149).

O trecho citado evidencia como se deu a estratégia de desvalorização da mão de obra de nível superior por meio de um controle de oferta/demanda e ainda demonstra como se dá as táticas do capital de mercantilizar a educação e reforçar os aspectos de seletividade social, à medida que desqualifica o trabalho escolar de outro, por meio de estratégias que visem tornar o professor um mero “decodificador de pacotes de saber produzidos em série” como está posto nas atuais contrarreformas educacionais que veremos a seguir.

2.6 MERCANTILIZAÇÃO E MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Como explicitado no capítulo 1, daremos preferência para o conceito de mundialização do capital ao invés de globalização, uma vez que explicita de forma mais ampliada as estratégias de intensificação da exploração do trabalho, mediante as alterações e rearticulações do mundo do trabalho visando a garantia do capital poder continuar a se expandir e acumular. A principal autora, Adriana Melo, que iremos utilizar como base para analisar o processo de mundialização do capital⁹⁷ e por conseguinte da educação, parte do mesmo pressuposto em que afirma que:

A mundialização do capital, como uma nova fase no processo de internacionalização do capital, aprofunda e consolida de novas formas a desigualdade social, a super-exploração do trabalho, as práticas de extermínio

⁹⁷ A autora afirma que: O termo ‘mundialização’ que utilizamos neste trabalho foi escolhido como categoria pelo seu sentido de procurar enfatizar o processo contraditório da fase de internacionalização do capital a partir dos anos 80, em oposição a uma visão regulacionista estreita, que procura restringir o desenvolvimento do capital aos ‘modos de regulação nacionais’, enfatizando uma autonomia dos estados-nações como espaço político-econômico soberano, criando ilusões sobre a possibilidade de uma associação independente ou mesmo independente entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos (MELO, 2003, p.114).

e a exclusão social, entre as classes sociais e também entre os países e regiões de nosso planeta. O discurso da globalização como forma integrada e harmoniosa de desenvolvimento e crescimento capitalistas, associado à realização do projeto neoliberal de sociedade e de educação, conduziram o processo excludente da mundialização do capital desde os anos 80 (MELO, 2005b, p.6).

Como bem demonstrado pela autora, a terminologia globalização não dá conta de evidenciar as alterações profundas que estavam se dando no interior das regiões produtivas dos países centrais e periféricos, uma vez que coloca o movimento de expansão do capital como algo uniforme e positivo a nível mundial sem considerar as particularidades de cada país, principalmente os periféricos. A partir disso, a autora insere o conceito de que “o processo de mundialização da educação, como parte do processo de mundialização do capital, tem efeitos restritivos e seletivos nas políticas educacionais dos países” (MELO, 2005b, p.6) principalmente em nossa região.

Melo (2003, p.87) aponta que a partir do ano de 1984 é que o tema “ajuste e desenvolvimento nos países em desenvolvimento” começa a ser utilizado, quando foi verificada a preocupação pela criação de condições para que os países que se encontravam endividados pudessem continuar recebendo empréstimos externos. Isso ocorreu por meio de algumas mudanças nas políticas econômicas para dar condições destes países obterem mais maleabilidade na forma de obter os recursos e no pagamento deles.

Para que houvessem essas mudanças no sistema de aquisição e pagamento de recursos, o FMI se preocupou em tornar tais mudanças para os países, em desenvolvimento, atrativos tanto como emprestadores como para investidores financeiros internacionais que fossem “[...] membros do fundo, do ponto de vista da acumulação do capital e, por isso, depois da ‘crise da dívida’, impulsionada pela moratória mexicana em 1982, começa a mostrar uma maior preocupação com as condições de alocação dos recursos emprestados” (MELO, 2003, p.87).

Ao visar tais adequações para receber empréstimos é que

A renegociação da dívida externa dos países latino americanos, entre os anos 80 e 90, aumentou o poder e a influência dos credores na própria condução das políticas econômicas e sociais dos países. As metas integradas de liberalização, desregulamentação e privatização, implementadas e consolidadas por meio de reformas estruturais, provocaram em muitos países uma estagnação de seus mercados internos, aliada ao crescimento intenso da própria dívida externa e também de um desequilíbrio na balança de pagamentos (MELO, 2003, p.91).

Como vemos, os investimentos públicos são cada vez mais dirigidos para a própria manutenção dos empréstimos realizados, à medida que os gastos do Estado estão condicionados ao pagamento da dívida, são sugeridos pelos emprestadores que sejam aplicados “tetos” de gastos nas despesas do Estado. Isso limita a intervenção do Estado, e este passa cada vez menos a ter o poder de mobilizar os recursos para infraestrutura, exemplo disso, de acordo com a autora, foram os empréstimos para projetos e obras públicas sob os ditames do Programa de Investimento Público (PIP) dirigido pelo Banco Mundial em que é exigido um sistema de procuração e apresentação de propostas internacionais, as licitações, que acabam por absorver toda a execução das obras para empreiteiras internacionais de engenharia e construção. Estas, além disso, abocanham grandes montantes de dinheiro por meio de uma variedade de taxas de consultoria e administração. Com isso o PIP traz consigo o aumento da dívida externa, uma vez que impacta diretamente na economia e o programa possui juros elevados.

As empresas locais, tanto públicas quanto privadas, tendem a ficar excluídas dos processos de licitação, embora a maior parte dos trabalhadores que irão atuar na construção sejam do país, ou seja, terceirizados pelas transnacionais, com mão de obra local com salários muito baixos (outra exigência posta pelo Fundo/banco prestador, quando estes exigem a liberalização do mercado trabalho junto a eliminação de cláusulas de reajuste salarial em contratos coletivos). Em outras palavras, o dinheiro emprestado para projetos de infraestrutura é “reciclado” em grande parte a favor de empreiteiras multinacionais. O que faz com que ocorra o aumento da dívida externa devido as taxas de juros e prazos para amortizações serem muito altas aos países, ao mesmo tempo que estas licitações interferem diretamente na desmobilização dos recursos domésticos de acordo com Chossudovsky 1999. p.52 apud Melo (2003, p.92).

Nos anos 90, o Banco Mundial incrementa sua política de empréstimo para os países latino-americanos, no sentido da continuidade da realização das reformas estruturais, investindo nas mudanças dos vários níveis da burocracia estatal, no sentido de prover os países de uma capacidade de gerenciamento mais eficiente. Uma reforma político-administrativa que incorporou de formas diferenciadas as direções do projeto neoliberal de sociedade, tendo a reforma educativa como elemento básico de diminuição de desigualdades sociais, pela oportunidade de ingresso individual no mercado de trabalho, o que contribuiria para o desenvolvimento e crescimento econômico dos países, baseada no incremento de capital humano. Reformas dirigidas, no entanto, a vocação dos países da América Latina e Caribe, de receber tecnologias, que seria transferida dos países centrais. As reformas sociais necessárias visariam a adequação dos países latino americanos a sua posição no mercado globalizado, onde cada região teria um papel a cumprir no processo de mundialização do capital (MELO, 2003, p.136-137).

É posto que as alterações seriam feitas mediante a realidade de cada país, utilizando estratégias parecidas, porém os interesses eram distintos devido ao fator dos interesses das agências multilaterais nos países periféricos, serem diversos. Um exemplo disso são as propostas de desestabilização da produção local/nacional, uma vez que os preços da produção são elevados mediante as condicionalidades de empréstimos, falindo um grande quantitativo de pequenos e médios produtores e ainda tem as imposições postas aos derivados do petróleo que atuam como imposto sobre o trânsito interno, o que tira os produtores do seu mercado doméstico e força a entrega para as empresas internacionais por meio das pressões por privatização.

Dentro disso, a autora também chama a atenção para

A dimensão ético-política da formação do trabalhador, da formação do cidadão, vai se modificando nas propostas no Banco Mundial e da UNESCO, na direção da conformação a estas novas necessidades para o trabalhador polivalente e flexível, contribuindo para uma visão de sociedade que separa em diversos níveis as pessoas, de acordo com seus conhecimentos e com o uso que fazem de seu poder de conhecer no mundo do trabalho. Assim, as classes sociais, na visão do Banco Mundial e da UNESCO, se restringem a posição de indivíduos-cidadãos na ‘sociedade do conhecimento’, onde as regiões geopolíticas, entre as quais a América Latina e Caribe, tem vocações específicas de produção de conhecimento que devem ser estimuladas, também de formas específicas (MELO, 2003, p.140).

Isso constata o direcionamento da formação profissional do trabalhador por meio de interesses econômicos de tais agências, no qual cria a distinção entre os saberes que interessam as mesmas. Atuando, de acordo com a autora, como um “programa de educação seletiva para as massas, sendo dirigido prioritariamente para a maioria da população, para os pobres, para os que vão exercer no máximo, trabalho simples, durante toda a vida” (MELO, 2003, p.148). Ela ainda afirma que tal seletividade está relacionada a prioridade dada a educação básica, com a restrição de satisfazer as “necessidades básicas de aprendizagem”, com um enfoque em tal nível de ensino acaba por não focar aos outros níveis de formação. O que pode ser considerado uma espécie de restrição de acesso aos demais níveis, uma vez que os empréstimos e financiamentos são destinados prioritariamente para a educação baixa, o que reflete diretamente na capacidade de produzir ciência e tecnologia dos países “dependentes” de tais recursos. Uma demonstração disso é o fato do maior investimento em pesquisas e tecnologias no Brasil se dar para

elaborações voltadas para o agronegócio,⁹⁸ interesse nítido dos países centrais na produção de commodities.

De acordo com Melo (2003, p.116), “o processo de mundialização do capital, aliado ao processo de institucionalização de uma nova relação entre Estado e a sociedade se revela como a direção principal que o capitalismo assume neste final do século XX”, principalmente no final da década de 80 em que

[...] a expropriação, a intervenção e a pauperização dos países latino-americanos se tornam tão explícitas que o FMI e BM tentam, novamente, atribuir a responsabilidade exclusivamente, ora ao Estado e sua ‘incompetência gerencial’, ora ao processo de globalização dos mercados separadamente. No entanto, o processo predatório de internacionalização capitalista, de mundialização do capital, no final do século passado, tanto envolveu a condução externa de políticas econômicas quanto sua aceitação e recondução interna, com o apoio das classes sociais dominantes nos países envolvendo também um processo de mundialização de uma nova institucionalidade democrática, numa nova relação entre o estado e a sociedade (MELO, 2003, p.101).

Na busca de trazer a responsabilidade para os Estados que se encontravam em condições precárias e pauperizadas, ocasionadas pelas limitações econômico-sociais e pelo alto índice de endividamento dos países periféricos (movimento este que permitiu um acúmulo ainda maior aos países centrais). Porém, esse fato não poderia ficar evidente aos países, diante disso se fez necessário chamar a atenção para questões internas dos países, propondo alterações com a adesão das classes dominantes, na qual elas poderiam se ver beneficiadas, uma vez que o Brasil e outros países da América Latina estavam “saíndo” de períodos de ditadura civil/militar.

O regime democrático contribuiu para a garantia da perpetuação de privilégios da elite causando a contenção dos movimentos populares que estavam contra o regime anterior. Dentro destas rearticulações foram realizados apontamentos de solução para tais questões em que o Brasil vinha enfrentando, primeiro pela necessidade de uma rearticulação política e econômica

⁹⁸ O estudo “Investimentos, Capacidades e Desempenho da P&D Agrícola no Brasil” realizado pela EMBRAPA e seus parceiros revela o crescimento de 46,3% nos gastos do Brasil com P&D agrícola no período 2006-2013, principalmente devido ao crescimento ocorrido na Embrapa e nas universidades federais. Os gastos de 2013 equivalem a **1,82% do PIB agropecuário**, a maior participação registrada dentre os países da América Latina naquele ano. A P&D realizada por empresas privadas com fins lucrativos é significativa (principalmente as **empresas multinacionais**), mas a equipe do estudo não teve acesso aos dados sobre essas atividades. EMBRAPA. Brasil lidera investimentos em pesquisa agrícola na América Latina. Notícias 02/06/16. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/13128392/brasil-lidera-investimentos-em-pesquisa-agricola-na-america-latina>> acesso em 16 jul. 2019.

e segundo pela relação entre o Estado e a Sociedade, uma vez que essa se encontrava na efervescência da luta contra o regime anterior.

Neste período, o FMI e o BM passaram a assumir de maneira cada vez mais precisa a elaboração e a condução das políticas econômicas internacionais, seguindo as sugestões do ‘consenso de Washington’ tais agências passam a implantar as novas condicionalidades para a realização dos empréstimos. Que se deram por meio de propostas de ações voltadas para a realização de “ajustes”, através de reformas ditas voltadas para o crescimento da América Latina e Caribe, por intermédio de sugestões de reestruturação da dívida e da aceitação de implantação das condições postas pelas organizações multilaterais.

Estas recomendações de acordo com as premissas da ‘agenda de Washington’ se dariam por discutir as possibilidades de redução do gasto público, incluindo saúde e educação, que deveria ter os recursos distribuídos de forma focalizada e direcionada para o atendimento mínimo de atenção aos pobres. Todavia, não se poderia reduzir de maneira drástica, haja visto que tais políticas sociais tem uma função de conter as tensões da sociedade que se dão devido aos cortes e reformas no Estado de acordo com Melo (2003, p.196).

Em meados da década de 90, Luís Carlos Bresser Pereira, ministro do MARE, lançou o plano diretor de reforma do aparelho do Estado, a proposta trazia consigo a necessidade da reforma do Estado guiada pela ideia de maior eficiência e eficácia gerencial, vindo diretamente de encontro com os argumentos das agências multilaterais. As alterações propostas pelas reformas implicaram o fortalecimento da relação entre o Estado e as organizações sociais, à medida que esta relação amplia a possibilidade de retenção do gasto público por meio da participação de outros provedores. Tais como as empresas privadas, grupos comunitários, famílias e até mesmo os sindicatos, com um forte apoio ao voluntariado destes grupos, que acaba por ocasionar um movimento de desresponsabilização do Estado pelo não fornecimento/financiamento direto das políticas sociais e ainda serviria como estímulo a privatização dos serviços prestados por ele.

Dentro dessas demandas foram propostas as alterações dando início a fase estrutural de reformas da função do Estado em que era posto que

[...] uma vez **garantidas as condições financeiras** para novos empréstimos as reformas começam a ser implantadas: a liberalização do comércio – que também enfraquece o mercado interno, aumentando o preço dos produtos de consumo de massas e aumentando o volume da dívida externa; a privatização das empresas estatais - que tira do controle público empresas estratégicas, como petróleo, gás, telecomunicações e exploração mineral e promove intensa

terceirização de empresas nacionais; a **reforma fiscal**- que termina por estabelecer vantagens fiscais aos investimentos externos; **a privatização da terra** – em muitos países africanos, por exemplo; a desregulamentação do sistema bancário; entre outras ações, instituídas como condicionalidades para empréstimos e renegociações da dívida, pelo BM, pelo FMI e pelos sujeitos do ‘Consenso de Washington’ desde o final os anos 70 (MELO, 2003, p.92, grifos nossos).

Como evidenciado pela autora a partir da garantia dos países de que iriam realizar as reformas postas como condicionalidades para o recebimento dos investimentos/empréstimos, propostas estas que como já mencionado beneficiavam diretamente os países centrais. Uma vez que com a descentralização da produção houve o aprofundamento das condições precárias e exploratórias de trabalho e a distribuição da produção em favor do capital internacional.

Com a implantação de empresas internacionais realizando os serviços, para tal tipo de acumulação era necessário a redução salarial e das relações de trabalho para garantia de maiores taxas de lucro. Esse movimento se deu explicitamente pelas privatizações dadas na década de 90 que garantiu grandes oportunidades ao capital internacional de produção e apropriação dos recursos produzidos nos países periféricos o que refletiu direto na redução de financiamento das políticas sociais. Como as privatizações dos serviços era mais interessante que a população passasse a consumi-las como serviços e não como direitos que deveriam ser garantidos pelo Estado. Movimento esse que fez com que houvesse a ampliação da precarização das condições de vida da população, haja visto que tais “alterações” traziam consigo o aumento do desemprego e por seguinte o aumento da pobreza e miséria nos países.

Diante as “novas funções do Estado” a autora destaca que

Uma das preocupações que aparece de forma sistemática nos discursos daquelas agências diz respeito às prováveis reações da população contra as reformas e a consequente tomada de posição das diversas frações das classes dominantes locais, pois, apesar de incentivarem a democratização como forma de legitimar as reformas do estado, envolvendo as demandas da população e os processos de liberalização, desregulamentação e privatização, estas reformas apresentam cunho anti-social. Na defesa do capitalismo, o neoliberalismo como projeto de sociabilidade assume novas formas, embora mantenha suas premissas liberais fundamentais. A preocupação com uma ‘governança progressiva’ se expande na década de 1990, principalmente entre os países em que partidos e frentes ‘de esquerda’ assumem um projeto de ‘reforma’ e ‘humanização’ do capitalismo (MELO, 2005, p. 399-400).

A refuncionalização do Estado posta demandava aderência da população, por mais que essas reformas as ferissem diretamente com os cortes de acesso, vide redução de investimentos

na esfera pública de saúde e educação. Contudo, as agências multilaterais, principalmente o Banco Mundial como formulador de políticas para reverter a possibilidade de revolta da sociedade, deu início a um movimento que chamava a atenção para a resolução dos cortes por meio de um novo processo de “governança”.⁹⁹ Para a recuperação da soberania nacional com um chamado para as organizações sociais tanto locais quanto internacionais para estarem assumindo o papel de resolutoras dos conflitos sociais e inquietações, uma vez que estas organizações são compostas não necessariamente por pessoas que representem os interesses da maior parte da população.

Enfim, o que vemos é um movimento de desresponsabilização do Estado para com a população uma vez que os serviços e principais empresas nacionais são “vendidas” a preço de banana para o capital internacional. Ao modo que esse junto com as empresas internacionais, multinacionais/transnacionais possam usufruir e vender os recursos retirados do país e ainda controlar a distribuição interna para a população. Tudo isso com o uso de reformas em várias esferas e com a criação de um ideário de reformas necessárias, implantadas pelo desespero causado pela tão propagada crise econômica e possível falência do Estado.

Paralelo a este movimento, estava se dando o processo de mundialização da educação de acordo com Melo (2003, p.401), iniciado a partir da década de 80, em conjunto com o movimento de mundialização do capital e em que a educação é tida como peça central a ser desenvolvida para as propostas de reduzir a pobreza nos países periféricos. A partir desse movimento de expansão e refuncionalização do Estado, a educação passa a ser vista pelas agências multilaterais como uma área com grande potencial de investimento e então o FMI e o Banco Mundial realizaram mudanças na padronização dos empréstimos e também em suas condicionalidades, para que então pudessem dar os seus direcionamentos e interesses para tais países. Em conjunto a estas reformulações, de acordo com a autora, também foi dado ênfase à “eficiência e eficácia” dos programas e projetos voltados para a área educacional a partir de vários mecanismos de comprovação como dados e indicadores, como os referentes as taxas de analfabetismo e sua redução.

⁹⁹ Isto é, a capacidade de dirigir, administrar e induzir demandas econômicas e sociais, que estaria diluída entre vários sujeitos sociais que não fariam parte exclusivamente do governo — seriam as organizações não - governamentais e agências transnacionais. Em outras palavras, organizações sociais restritas e não necessariamente representativas, locais e internacionais estariam assumindo o caráter de instância de resolução dos conflitos sociais (MELO, 2005, 400).

A marca principal deste movimento foi a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990¹⁰⁰ conduzida principalmente pelo FMI e pelo BM, onde foi construída uma agenda de formulação e realização das políticas educacionais a serem implantadas na América Latina e o Caribe, abordado anteriormente. A partir disso é possível demonstrar o caminho de condução das reformas educacionais para os países periféricos.

De acordo com Melo (2003, p.104), a política educacional nos anos 90 traz consigo o aprofundamento e superação da teoria do capital humano que presa pela revalorização do individual e responsabilização do mesmo por sua formação e mecanismos que encontra para sobreviver, inclusive a sua ascensão social depende do próprio. Perspectiva essa fundada no ideário meritocrático que tem perpassado todas as reformas políticas desta área em que coloca como se todas as pessoas partissem da mesma condição e tivessem as mesmas oportunidades, na educação. É possível ver essa ação se levarmos em conta a montagem de currículos desde a educação básica a permanente, quando coloca como escolha individual seguir os estudos ou interrompe-los para trabalhar, isso também é demonstrado a partir dos sistemas de avaliação que irão quantificar e avaliar de maneira individual cada estudante sem ponderar os contextos sociais e econômicos que os circundam.

Diante desse reforço a responsabilidade individual, ou seja, de cada um pela sua formação, o que acaba por reforçar a desresponsabilização institucional e até mesmo do Estado diante tais condições, uma vez que a realidade não é compreendida pela ótica ampliada de analisar os desdobramentos sociais e econômicos que influenciam diretamente as condições de inserção e permanência do estudante. A instituição tem responsabilidade e o Estado também em vários âmbitos, principalmente na distribuição de recursos de forma justa a todas as escolas, sem priorizar as centrais em relação as periféricas.

A demanda de formação para inserção no mercado de trabalho é um dos fatores que evidencia o processo de mercantilização da educação de acordo com Neves , 2004, p.9) se deu “sob a direção técnica e ético-política dos organismos internacionais – em especial do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI)” tendo suas principais alterações no início das últimas décadas do século XX” dentro de um processo de mundialização da educação (MELO, 2005). Em que esse processo

¹⁰⁰ Essa agenda logrou incorporar demandas construídas décadas a fio por educadores e setores das classes populares de diversos países. Pela primeira vez em toda a história um movimento tão abrangente reuniu esforços conjuntos para traçar eixos comuns de ação no campo educacional: a universalização da educação, a gestão democrática da educação e a valorização e profissionalização do magistério; eixos também voltados especialmente para demandas específicas de populações mais pobres, educação de meninas e mulheres e etnias marginalizadas do processo de integração ao capitalismo (MELO, 2005, p.401-402).

[...] se realiza como um processo hegemônico de condução de políticas educacionais como elemento do próprio processo histórico da mundialização do capital. Um processo global que, no entanto, tem direcionamentos regionais, característica do processo de internacionalização e acumulação capitalista atual. Um processo que, mesmo fundado num discurso de integração mundial e regional é intrinsecamente excludente, como nos mostra a própria história do capitalismo (MELO, 2003, p.193).

Portanto, compreender o processo de mundialização da educação implica compreender a história e estrutura que sustentam o modo de produção capitalista que por si só depende da exclusão e exploração da força de trabalho para a garantia da extração da mais valia e de continuidade no movimento de acumulação e expansão/mundialização do capital. A educação se mundializa neste período pois ela contém em si vários fatores que fortalecem e auxiliam a própria expansão do capital a nível ideológico, político e econômico, que não se dá de forma uniforme, pois a perspectiva que orienta o conhecimento de certa medida detém o poder, em uma sociedade de classes esse movimento de disputa pelos interesses e orientação se dá de forma ainda mais acirrada como veremos a seguir.

2.7 A EDUCAÇÃO ENQUANTO UM CAMPO DE DISPUTA DE INTERESSES

Compreender a educação pelo viés da disputa de interesses e forças dominantes, principalmente pela relação estabelecida pelos países do norte e do sul, os interesses dos países que detém a centralização econômica mundial, os países centrais, são evidenciados pelas agências multilaterais como o BM, FMI e outras que possuem um conjunto de intelectuais para pensar e propor as reformas nos países que demandam empréstimos.

Estas orientações se dão sob o ideário de equidade amplamente difundido pelas políticas propostas pelo banco, apenas com os conhecimentos e processo de formação necessários a produção e manutenção do sistema capitalista.

Uma vez que a educação é subordinada aos imperativos da reprodução do capital, e uma vez que ele é a matriz da desigualdade social, seria totalmente absurdo esperar que ele pudesse proporcionar a todos uma igualdade de acesso a ela (TONET, 2015, p.210).

A educação historicamente reforça os traços de desigualdade e exclusão social, portanto é uma grande ilusão esperar uma mudança significativa pelo formato que está posto,

direcionada pelo Estado burguês e com tantas influências de organizações como o Banco Mundial, que vem apontando que a perspectiva deve ser pela

Transformação, cada vez mais ampla e intensa, da educação em uma mercadoria, que, portanto, só pode ser adquirida por quem pode pagar por ela, mostra sempre mais que é a lógica da reprodução do capital que impõe os fins dominantes que a organizam (TONET, 2015, p.212).

Somado a criação de novos mecanismos de hierarquização que servem como mais uma das estratégias do modo de produção capitalista em estratificar todos os setores, vindo de encontro com a afirmação de Gramsci de que

A formação em massa estandardizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandardizadas: concorrência (que coloca a necessidade da organização profissional de defesa), desemprego; superprodução escolar, emigração etc. (GRAMSCI, 2011, p.209).

Estes processos somados vêm destacar e reforçar o caráter dualista de nosso modelo educacional, desde a criação das primeiras instituições educacionais em nosso país em que, mesmo com as diferenças entre os formatos de ensino, é identificado um ponto em comum: a sujeição dos mesmos e a perpetuação do sistema enquanto tal. Isso é evidenciado ao analisarmos

A crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: A escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às dominantes e aos intelectuais (GRAMSCI, 2011, p.213).

As bases que vêm sendo propostas evidenciam o abismo entre o ensino ofertado pelas instituições privadas e o das públicas. Pois nas instituições privadas os estudantes recebem os conteúdos de maneira ampliada e aprofundada, sendo uma formação voltada para a progressão dos estudos, na maioria das vezes em universidades públicas. Já no ensino público, os conteúdos são limitados e conduzidos com menos rigor, sem muitos estímulos e oportunidades para a progressão dos estudos. Evidenciando como o Estado define e direciona o ensino que é ofertado

à formação da maioria da população, pois, a esta camada da população se destinam os cursos profissionalizantes ou universidades privadas, em que

A estrutura dualista na sociedade ainda manifesta-se “horizontalmente”, distinguindo e separando aqueles que continuam os estudos em busca da ciência, daqueles que são obrigados a deixar os bancos escolares pelas bancadas de trabalho; “verticalmente”, separa os que estudam em escolas “desinteressadas”, isto é, de rigor científico e de ampla cultura geral que os habilitam para os cargos de direção da sociedade, dos que frequentam as escolas “interessadas” que os habilitam tão somente para a execução do trabalho e a aplicação da técnica (escolas profissionalizantes) (NOSELLA e AZEVEDO, 2012, p.26-27).

Diante de tais apontamentos, podemos perceber que a educação é um dos campos em disputa e de controle ideológico da burguesia por meio do Estado, portanto qualquer contrarreforma que possa vir será balizada pela lógica que vem estruturando a educação em nosso país há séculos, no qual, a

Tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas em seu reduzido exemplar, destinado há uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2011, p.213).

Movimento este que perpetua e acentua o dualismo educacional historicamente instituído que tem as ocupações pré-estabelecidas junto à divisão sócio técnica do trabalho. De acordo com Nozella e Azevedo (2012) ao se basearem na teoria de Gramsci, apontam que quando se

Questiona a dualidade do sistema escolar, ou seja, a existência de dois tipos de escola para dois tipos de classes de cidadãos: a escola desinteressada¹⁰¹ do trabalho, para a elite, com um programa humanista, de vasta e moderna cultura universal, destinada àqueles que não precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional; e a escola interessada do trabalho, precocemente

¹⁰¹ Portanto, para Gramsci, o termo “desinteressado” conota um horizonte cultural amplo, de longo alcance, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Em outras palavras, uma escola “desinteressada do trabalho” é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas. Não se trata, obviamente, de uma escola de curta duração, precocemente profissionalizante, que objetiva treinar um operador de máquinas, preciso e submisso (NOZELLA e AZEVEDO, 2012, p.27).

profissionalizante, com um pragmático e pobre currículo, destinada à parcela majoritária da população, com o intuito de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupações com os valores universais (NOZELLA e AZEVEDO, 2012, p.27).

Pensar a partir da divisão entre os dois tipos de escola “interessada” e “desinteressada” é um demarcador que demonstra a intenção em seguir perpetuando o dualismo que visa atender às demandas do modo de produção capitalista, sem tocar nos privilégios da classe burguesa. Nessa perspectiva podemos analisar o direcionamento interessado pelo qual a política educacional vem se construindo, seja nas reformulações de currículos, nas estratégias de precarização e sucateamento da educação pública sempre de maneira “interessada”, na qual

A formação docente torna-se eminentemente prática, ficando restrita à aquisição de habilidades. A proposta do ministro da educação de criar cursos de treinamento para professores é condizente com tal perspectiva de educação, como se o professor fosse um simples aplicador de técnicas pedagógicas que podem ser facilmente aprendidas em algum curso ou, até mesmo, na televisão, através do TV Escola – também criado recentemente pelo Ministério da Educação (ALTMANN, 2002, p.84).

A citação é referente ao final da década de 90, porém o que estamos vivenciando quase 20 anos depois não difere muito, pois a tendência que vem sendo propagada é de uma formação prática e tecnicista, tida como mais importante do que uma formação com base teórica e crítica, haja vista, os ataques que as universidades públicas vem sofrendo devido ao direcionamento na formação dos professores.¹⁰²

A estrutura vigente com tantos retrocessos e ameaças a educação visa à perpetuação dessa divisão, oferecendo as pessoas com poucos ou sem recursos financeiros apenas um nível de formação que convém a manutenção da estratificação social, útil ao capitalismo, com pouquíssimas condições de avançar e melhorar efetivamente outras esferas, no qual podemos ver nitidamente que

O BIRD defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL –, para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema

¹⁰² Note-se que o governo fala em treinamento de professores, sem se referir a sua formação inicial, o que demonstra o descaso do atual governo [FHC] com o ensino superior. Segundo as recomendações do Banco Mundial, a responsabilidade por esse nível de ensino deve ser deixada para a iniciativa privada (ALTMANN, 2002, p.84).

produtivo. É imprescindível a aprendizagem mediante a prática, o uso de sistemas complexos e a interação entre produtores e consumidores (Miranda, 1997). Assim, o conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade (ALTMANN, 2002, p.83).

Como pontuado pela autora, é nesses moldes que ocorre o processo de adequação da política educacional às políticas de emprego para atender aos ditames do capital e dos monopólios, com uma formação tecnicista atendendo as demandas imediatas do modo de produção. Assim evidencia-se que a educação é um campo em disputa, e

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas e pela fabricação de instrumentos que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares (GRAMSCI, 2011, p.206).

Portanto o modo pelo qual a educação é tratada pelas lideranças do país e principalmente como o país é colocado no cenário internacional indicará diretamente o nível de desenvolvimento científico, industrial e tecnológico. Dentro da perspectiva da mundialização do capital, podemos perceber nitidamente como esse desenvolvimento se dá, a começar pela divisão dos países desenvolvidos “centrais”, e dos países “periféricos”, subdesenvolvidos, a partir dessa divisão do mundo também podemos ver hemisfericamente, norte e sul.

Aos países do sul o desenvolvimento e capacitação para construir instrumentos científicos e tecnológicos são dados por condições muito distintas em relação com os países do norte que possuem muito mais opções. Os investimentos nestas áreas e controle dos mesmos são estratégias para perpetuação da dominação e controle mundial sobre os países em desenvolvimento. “Por isso a luta pelo controle da escola é uma luta pelo acesso efetivo ao saber elaborado – saber que é poder – historicamente sistematizado e acumulado, e por sua articulação aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 2010, p.249). E, para não cairmos apenas no

caráter fatalista que vem se dando com o desenrolar da história, faz-se necessário compreender as possibilidades para uma formação voltada para os interesses da classe trabalhadora.

CAPÍTULO III – INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DE SEUS RELATÓRIOS/DOCUMENTOS

O terceiro e último capítulo irá trazer inicialmente os fatores que causaram a mudança no direcionamento do Banco Mundial para as políticas sociais com ênfase na educação, no qual o ponto principal se deu com McNamara à frente do BM de 1968-1981 de acordo com Pereira (2010), bem como a mudança do Brasil como tomador de empréstimos. Nesse período houve uma guinada do banco como formulador de políticas aos países periféricos. A educação e combate à pobreza ganharam destaque nas elaborações e propostas. Para demonstrar esse processo de alterações, foram realizadas análises de alguns relatórios em tais mudanças tiveram grande influência no conjunto das orientações para a política educacional brasileira, de 1986 até 2017, em que identificamos um alinhamento nas indicações.

Paralelo a isso, foi realizada algumas aproximações das “sugestões” - postas pelo banco como condicionalidade aos empréstimos – que foram e estão se efetivando nas políticas educacionais. Cabe destacar as principais, que estão presentes dentre os relatórios/documentos (1986,1996,2003,2008 e 2017) que seguem uma linha de argumentação similar ao indicar a cobrança de taxas no ensino médio e superior, ao alegar que as famílias deveriam arcar com estes gastos e o Estado receber auxílio dos mesmos, ao encaminhar os recursos contidos nesses níveis para o nível básico/fundamental. São feitas indicações de como deve ser o processo de seleção e a própria estrutura do financiamento das bolsas nas universidades públicas, por meio dos bancos privados. É alegado a ineficiência do governo e que as organizações dos professores estão contra os interesses da população. O que vemos é uma nítida orientação para a privatização do ensino médio e superior, no qual, os recursos destes passariam a serem geridos por empresas e bancos privados, como vemos nas indicações da contrarreforma do ensino médio de 2016 e do programa recentemente lançado intitulado “Future-se” para o ensino superior público. Ambas vêm cumprir diretamente aos interesses do BM e do capital financeiro mundial.

Concluimos este capítulo apontando à necessidade de compreender a educação como um campo de disputa e espaço de controle político ideológico dos países centrais visando manter países como o nosso na condição de dependentes deles. Diante disso, faz-se necessário saber em que ponto estamos e vislumbrar outras possibilidades, ou seja, de como poderia ser se as orientações fossem guiadas pelos interesses da classe trabalhadora e não da classe dominante. Portanto, sim, outra educação é possível, desde que seja por uma perspectiva crítica da sociedade e realidade, com compromisso de classe, rompendo com os velhos moldes

educacionais. Para isso é fundamental os aportes de Marx e seus intérpretes, no qual utilizaremos um dos principais, Gramsci, que irá demonstrar outra possibilidade estrutural de educação, guiada por uma formação crítica e transformadora dos sujeitos sociais.

3.1 MUDANÇA DE DIRECIONAMENTO DO BANCO PARA AS POLÍTICAS SOCIAIS

Ao buscar evidenciar as influências do Banco Mundial na política educacional brasileira, foram analisados vários relatórios publicados pelo banco, dentro deste movimento se fez necessário destacar o período que marcou e reorientou a perspectiva do banco enquanto agência multilateral de empréstimos a nível mundial a várias políticas sociais, principalmente a educação, trazendo outro viés de atuação.

Depois de 1965, já durante o regime militar, Araújo (1991) afirma que todas as suspeições foram vencidas, e o Brasil tornou-se, nos anos 1970, o maior tomador de recursos do BIRD, o que ocorreu novamente nas décadas seguintes, transformando o país em um dos maiores credores do Banco. A partir de meados da década de 1960, durante a gestão de Robert McNamara e já no período da ditadura civil-militar no Brasil, as relações entre o organismo e o governo brasileiro se aprofundam. Em 1965, quando da formulação do primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), o governo Castelo Branco (1964-1967) firma um empréstimo para financiar estudos nas áreas ferroviária, rodoviária e portuária com vistas a desenvolver o transporte nacional. É nesse período que o Banco começa a financiar políticas educacionais em vários países do mundo, incluindo o Brasil (BANCO MUNDIAL, 2008). Esta dinâmica de empréstimos direcionados primordialmente para os setores de infraestrutura, como energia e transportes seguiu até meados da década de 1970, conforme a estratégia mais geral do Banco Mundial para os países em desenvolvimento (JÚNIOR, 2016, p.156).

Após meados da década de 60, especificamente entre 1968 e 1981, houve mudanças significativas no direcionamento das ações do banco. Tais mudanças podem ser atribuídas a Robert McNamara, nomeado para a presidência do BM em 1968 por Lyndon B. Johnson. Este após assumir nomeou o economista HollisChenery¹⁰³ para o cargo de economista chefe em 1970, ano em que teve início importantes mudanças nesta área. Na busca de estabelecer uma base sólida de dados e conceitos para subsidiar um desenvolvimento mais abrangente de

¹⁰³ Trabalhou como economista na Europa durante o plano Marshall, tinha sido funcionário da USAID e também professor de economia nas universidades de Stanford e Harvard. Em 1972 tornou-se vice-presidente de política de desenvolvimento do Banco Mundial, a frente de um departamento de pesquisa bem equipado e financiado (PEREIRA, 2010, p.195).

políticas, que tem como um dos objetivos principais encontrar os caminhos necessários para operacionalizar os projetos sociais pela maneira mais viável econômica e politicamente segundo Pereira (2010, p.195-196).

Nesta época o Banco amplia o seu raio de ação, aumenta o escopo de suas políticas e se torna o maior depositário internacional de estudos e estatísticas a propósito dos países em desenvolvimento. Num contexto de lutas anticoloniais e de contestação armada a governos ditatoriais, em geral a partir do campo, empreende verdadeira cruzada para introduzir a revolução verde nos países periféricos e, com isto, afastar o “perigo” comunista no campo. Como desdobramento deste movimento, o ensino profissionalizante (em especial agrotécnico) ganhou notável impulso, contribuindo para a consolidação da educação (associada à segurança) na agenda do Banco (LEHER, 1998, p.257).

Foi neste período também que a luta contra a pobreza ganha enfoque especial, centralizada nos países em desenvolvimento e direcionado para várias linhas, sendo elas: planejamento familiar, controle populacional, desemprego, nutrição, saúde, questão habitacional, urbanização de favelas e outros. Pereira (2010, p.196) destaca que apoiados por parte da cúpula da ajuda externa norte americana e da fundação Ford, “o enfoque demográfico parecia oferecer tal como a revolução verde, uma solução simples, técnica e muito eficaz, com a qual se evitava ou se adiava a discussão sobre as causas estruturais da pobreza”, esta estratégia de análise foi expandida para várias linhas de atuação que se desdobrariam dali em diante.

Outro ponto de grande relevância durante o período de McNamara como presidente foi a indicação de Eugene Rotberg para tesoureiro do banco. Ele foi o responsável pela ampliação das operações de financiamento e investimento do banco a nível mundial. Teve como estratégia a ampliação do capital disponível por meio de financiamentos do mercado de títulos fora dos EUA, país onde estava concentrada a maior fonte deles. Com essa abertura foi possível a realização de mais empréstimos para serem investidos na “redução da pobreza” em países em desenvolvimento. Isso teve como consequência o rápido crescimento da dívida dos países periféricos como evidenciado anteriormente.

Segundo Pereira (2010, p.207), o livro de Chenery e seus colaboradores, intitulado “redistribuição com crescimento” serviu, entre outras coisas, para aportar a construção dirigida pelo Banco Mundial, de uma espécie de “pobretologia” (Kay, 2006, p.457 apud idem p.207), baseada na “imposição da pobreza como unidade de análise, parâmetro legítimo e foco obrigatório para toda e qualquer iniciativa no âmbito da ajuda internacional”.

A institucionalização da redução da pobreza como parte da agenda internacional de desenvolvimento esteve diretamente ligada ao envolvimento cada vez maior do Banco em pesquisa (em particular, modelização econômica e análises de *inputs-outputs* e custo-benefício), disseminação de informação e produção e compilação de dados¹⁰⁴ (PEREIRA, 2010, p.207).

Isso demonstra que as pesquisas de Chenery deram base para que o banco focasse em uma linha de atuação principal, a pobreza, e dentro dela pudesse desenvolver vários projetos e propostas de financiamento. Essa mudança demandou uma nova forma de analisar o contexto dos países periféricos para então realizar as propostas viáveis a serem implantadas com um retorno garantido.

Enfim, não apenas se estabeleceu um modo de interpretar e categorizar a realidade social, como também se desenhou uma nova agenda política internacional com coordenadas muito precisas. Foi nesse momento que o banco se tornou uma agência capaz de articular e veicular um projeto mais abrangente de desenvolvimento capitalista para a periferia, ancorado a um só tempo na “ciência da pobreza” e na “ciência da gestão política da pobreza” pela via do crédito (e não da filantropia) (PEREIRA, 2010, p.207-208).

Dentro disso, os projetos orientados para a pobreza tiveram vários direcionamentos e reformulações, com essas novas orientações podemos perceber uma perspectiva ampliada de atuação do banco de forma estratégica para os países tidos como mais empobrecidos, os periféricos, com a possibilidade de expandir suas propostas por uma esfera além da mera caridade/assistência aos pobres como vinha se dando até então.

O novo modelo previa a intervenção nesses países como forma de oferta de empréstimos a partir de investimentos, com o discurso do possível desenvolvimento deles. Uma área que teve forte direcionamento destes projetos, por exemplo, foi o ‘desenvolvimento rural’ as vistas de financiar parcelas de pequenos agricultores (proprietários) que tivessem potencial produtivo e capacidade de endividamento, porém, é importante destacar que nenhum desses projetos foram desenhados para alcançar trabalhadores sem terra ou demais que não possuísem o “título” da propriedade com bem ressaltado por Pereira (2010, p.208). Os projetos eram destinados aos trabalhadores que tinham posses para poder pagar os empréstimos e

¹⁰⁴ Segundo Pereira (2010, p.207) O banco também passou a financiar a pesquisa local e a educar técnicos para fins de produção de dados e desenho de projetos ligados ao tema (goldman, 2005, p. 77- 81; finnmere, 1997, p.208). Tudo isso demandou a Constituição de todo um campo de estudos dedicados a essa temática, cujo alargamento alimentou a (e resultou da) gradativa imposição e legitimação de um novo vocabulário (centrado em termos como eficiência, mercado, renda, ativos, vulnerabilidade, pobre etc.), em detrimento de outro (como igualdade, exploração, dominação, classe, luta de classe, trabalhador etc.), forjado nas lutas sociais e caro atração socialista.

investimentos realizados pelo Banco. Esse enfoque se deu no campo também devido ao entendimento de que é mais seguro garantir os camponeses “satisfeitos” no campo do que insatisfeitos e arquitetando movimentos contra o sistema, como já se deu na história com as várias revoluções originadas no campo, vide a russa e a cubana.

Foi citado o exemplo do desenvolvimento rural e com isso podemos fazer uma relação direta com a educação que teve seus incentivos aumentados

Na área educacional, os empréstimos tiveram expansão notável, passando de US\$62 milhões em 1968-1970 para US\$ 194 milhões em 1971-1973, e diversificaram seu campo de atuação com projetos para educação primária e alfabetização não formal para adultos, sobretudo no meio Rural. A justificativa oficial para os desembolsos em educação continuava a ser, irredutivelmente, a sua contribuição ao aumento da produtividade da economia, embora um componente político lhes desse motivação (Kapur et al., 1997, p.258-259). Em suma, ao lado dos projetos agrícolas, diversos outros projetos em áreas distintas pareceram constituir, em algum momento, os carros chefes do Banco Mundial no âmbito do “combate à pobreza”, sem se firmarem de fato como tais (PEREIRA, 2010, p.197).

Em 1981, com a nomeação de Clausen para a presidência do BM, foi publicado um informe que condensava a perspectiva principal da nova linha política assumida, intitulado de relatório Berg, em que Pereira (2010, p.248) assinalou as três recomendações centrais que apontavam diretamente para a ofensiva neoliberal sendo estas: i) aceleração da abertura dos mercados nacionais e a superioridade do capital privado no financiamento da atividade econômica em relação ao setor público; ii) que a alocação dos empréstimos fosse condicionada a realização de reformas políticas nos países receptores e iii) mover a política de empréstimos dos Bancos Multilaterais Desenvolvimento (BMDs) do apoio ao crescimento “dirigido pelo Estado” para o apoio ao crescimento “conduzido pela empresa privada”.

As três recomendações envolviam diretamente os interesses dos EUA em relação aos BMDs, num “balanço entre ‘Estado’ e ‘mercado’”, exemplificando uma alteração profunda na correlação de forças entre capital e trabalho e entre os Estados nacionais (PEREIRA, 2010, p.248). Isso se deu em um processo de ruptura das fronteiras nacionais e aprofundamento de um capital mundial, centralizado nos países que tinham domínio e grande influência/controla na economia mundial, principalmente os EUA como apontado por Chesnais (1996).

Um ano depois, em 82, a crise da dívida externa dos países latino-americanos estourou, o governo mexicano declarou moratória. As negociações se deram caso a caso, apontando como solução da crise que está “deveria estar baseada na “restauração da solvência”, e o caminho

para isso era manter o serviço da dívida em dia, não reduzir a carga da dívida e baixar a diferença entre a dívida e o serviço” Pereira (2010, p.249). Manter os serviços em dia implicava em realizar ajustes internos, redirecionando a produção e redução do gasto público a fim de gerar superávit para o pagamento dela.¹⁰⁵

Neste processo, como apontado pelo autor, os países mais afetados foram os mais industrializados (dos países em desenvolvimento) que, por conseguinte, possuíam as maiores dívidas, no caso o Brasil e o México.

Atuando por detrás do FMI, o banco financiou naquele período (1982-1986) 37 empréstimos de ajuste estrutural (Mosley et al., 1991, p.39). Além disso, empréstimos cada vez maiores direcionados à educação básica, carimbados para “formação de capital humano”, passaram a ser utilizados como meio “mais amigável” para levar adiante o ajustamento, embutindo condicionalidades de ordem fiscal (Kapur et al., 1997, p.348). Desse período em diante, aliás, a influência do Banco Mundial sobre o desenho de políticas educacionais aumentou sensivelmente vis-à-vis o esvaziamento progressivo da Unesco, puxado pela saída dos EUA e do Reino Unido em 1984 (Dreifuss, 1987, p.96; Leher, 1998, p.13 apud PEREIRA, 2010, p.252).

Ao destacar a política educacional como um dos principais direcionamentos elencados dentro das estratégias elaboradas pelo ajuste estrutural, ou seja, como uma estratégia importante de adequação dos países periféricos aos interesses dos países centrais, como veremos adiante no decorrer da pesquisa. Esse movimento de adequação se deu mediante

O deslocamento da ideologia do desenvolvimento para o da globalização, longe de possuir como chave explicativa uma pretensa era pós-fordista-taylorista, é mais bem explicado pela tendência de polarização mundial captada por Samir Amin (1996). É a partir daqui que as reformas educacionais que redesenham a educação dos países periféricos podem ser examinadas em seu significado mais profundo. É a polarização que explica as diretrizes do Banco Mundial para a educação, requerendo o estrangulamento da pesquisa universitária e a redução do ensino elementar a uma modalidade instrumental, carregada de valores apologéticos (LEHER, 1998, p.254).

A polarização e construção de modelos ideais de como a política educacional deveria ser implantada era formulada maneira ampliada pelas agências multilaterais, com vistas atendendo aos interesses dos países centrais, porém, com indicações da necessidade de melhorias dos países periféricos para que estes tivessem condições de se elevarem enquanto

¹⁰⁵ Em comum, todos os programas se baseavam na contenção do consumo interno, no arrocho salarial, no corte de gastos sociais e na redução do investimento público, tudo para assegurar o pagamento do serviço da dívida (PEREIRA, 2010, p.250).

tais. Porém, esse processo de adequação se dá de uma forma que de fato não visa a elevação dos países, pelo contrário, dentro destas propostas

A escola para os excluídos fica reduzida ao ensino fundamental. Os demais níveis, crescentemente privatizados, estão reservados aos setores mais prósperos da sociedade; porém, também estes estão sendo degradados, podendo ser compreendidos como “escolas para o povo” (no caso, as classes médias). Esta situação é agravada pelo fato de que tais divisões estão sendo definidas em termos institucionais. Deste modo, a segregação social é assumida como política deliberada do Estado (LEHER, 1998, p.255).

O Estado vem acatando as “sugestões” e elaborações do Banco que são formuladas de forma a sempre repetir nos relatórios e indicações as mesmas estratégias, até que elas comecem a ser viabilizadas. É utilizado o argumento por várias esferas acerca da necessidade de implantação delas, como vemos

[...] o banco sustenta o seu ponto de vista, afirmando que “a educação básica é a mais alta prioridade em todos os países porque ela provê habilidades básicas e o conhecimento necessário para a ‘ordem cívica’ e a plena participação na sociedade, assim como em todas os tipos de trabalho” (Priorities..., 1995(a), p.95). Do ponto de vista econômico, o Banco justifica a sua prioridade afirmando o “alto retorno do investimento na educação fundamental”. Politicamente, sustenta a sua relevância por prover equidade social. Assim é possível afirmar que os pobres não estão excluídos “a priori” do jogo econômico: existem brechas para todos no futuro; por isso, a gratuidade deste nível é fundamental (LEHER, 1998, p.223).

Em outras palavras, as reformas sugeridas para a educação vêm diretamente de encontro com as demandas do processo de reestruturação produtiva que necessita de um tipo de formação direcionada e contribui para o atendimento dos interesses econômicos e empresariais, no qual a educação passa a ser ofertada como um serviço altamente lucrativo como citado anteriormente.

A política educacional brasileira e latino-americana de um modo geral, opera valores que no fundamental são legitimadores da desigualdade: o sistema educacional não é unitário, as chances de escolarização são drasticamente distintas entre as classes sociais (a não priorização da educação de jovens e adultos, do pré-escolar, do segundo grau e da universidade, instituem marcada fratura social) e o deslocamento da formação profissional e do ensino superior para o mercado são antagônicas ao princípio da igualdade. Isso se materializa no momento em que o jovem trabalhador oferece a sua força de trabalho no mercado: poucos, muito poucos, serão incluídos no mercado formal (LEHER, 1998, p.221).

Estas alterações irão cumprir um papel de suma importância nos países periféricos, uma vez que “diante da ausência de realizações econômicas e do aumento da exclusão e da miséria, a educação tem a função estratégica de prover o status quo e de uma abertura para o futuro: um futuro róseo para todos aqueles que fizerem as escolhas educativas corretas, conforme Fukuyama” (LEHER, 1998, p.228), em que é afirmado novamente o discurso de que se a pessoa não sobressai é por responsabilidade própria, já que as oportunidades estão sendo postas, criando a ilusão de que terá vagas para absorver todos, numa defesa meritocrática e individualizante de uma questão ampliada. Portanto, é imprescindível ter em conta que

[...] as relações vão muito além do aspecto financeiro. Dizem respeito também à construção de um papel político e ideológico para o Banco na orientação das políticas públicas e no modelo econômico e de gestão do Estado. A assistência do Banco Mundial ao Brasil está dirigida a apoiar iniciativas de longo prazo que irão promover a redução da pobreza e o crescimento sustentável. Essa assistência implica investir nas pessoas (através de saúde, educação, melhores serviços públicos e transferências de recursos), promover a inclusão social (mediante o estímulo à participação e ao aprimoramento dos mecanismos de direcionamento dos programas), a administração dos recursos naturais, o aumento da produtividade e a estabilização da economia (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 54 apud JÚNIOR, 2016, p.161).

Como demonstrado acima, a orientação e interesses do banco em sugerir tais reformas para o país, como pontuado anteriormente se deu com forte estímulo à reformulação do Estado que teve início na década de 90, bem como as reformas educacionais de meados dessa década com a implantação da LDBN. Segundo Júnior (2016, p.162) esse movimento se deu “pela estratégia de diminuição do espaço público e expansão, em substituição, pela lógica do setor privado-mercantil em nome das exigências de um mundo globalizado mais competitivo”. Estes são alguns exemplos da materialização das indicações do banco, a seguir iremos pontuar a realização das alterações a partir dos relatórios/documentos publicados pelo BM.

3.2 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS ORIENTANDO A POLÍTICA EDUCACIONAL

Quando falamos de orientações do BM às políticas sociais, a década de oitenta é marcante pois teve grande influência nos direcionamentos das políticas educacionais e frentes de atuação do banco, sendo assim, o período citado é também a data do primeiro relatório publicado pelo BM analisado nesta pesquisa, acerca da educação datado de 1986 com o título “El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política” que traz

apontamentos a partir de três opções principais relativas às políticas e alterações que poderiam auxiliar no processo de melhoria das condições econômicas e sociais nos países em desenvolvimento. O conjunto de opções incluem três elementos principais: i) a recuperação dos gastos públicos com educação superior e a reassinatura do gasto público em educação em favor dos níveis que ofereçam maiores benefícios sociais; ii) a criação de um mercado de empréstimos para a educação, conjuntamente com o outorgamento de bolsas seletivas, especialmente no nível superior; iii) e a descentralização da administração da educação pública e fomento da expansão das escolas privadas e das financiadas pelas comunidades.

No relatório é perceptível a defesa de que ao implantar tais opções elas dariam como resultado o aumento corrente de recursos destinados à educação, uma melhor utilização destes e um acesso mais equitativo do ensino. Ainda que as reformas sugeridas devessem ser introduzidas gradualmente e com conteúdo concreto distinto de um país ao outro (BANCO MUNDIAL, 1986, p.2). Fica evidente que as sugestões/soluções apontadas nas opções estão diretamente ligadas a redução da intervenção do Estado na esfera da educação, dando ênfase e até mesmo priorizando a esfera privada. Como evidencia-se abaixo quando a indicação é para

[...] estabelecer tarifas para a educação superior e aumentar as já existentes. Nos países em que os estudantes recebem educação superior gratuita e também subsídios para gastos de subsistência, poderia resultar útil como primeira medida reduzir estes subsídios e limitá-los aos estudantes de baixos ingressos. Ao passo seguinte seria cobrar taxas de matrícula e de ensino com objetivo de recuperar ao menos uma parte dos custos de proporcionar educação de nível superior (BANCO MUNDIAL, 1986, p.3).

O relatório segue afirmando que, ao cobrar as taxas por serviços, matrículas e ensino, os governos poderiam receber de volta uma parte dos recursos investidos, como se tal investimento não fosse uma obrigação a ser garantida pelo mesmo, já que os recursos investidos são arrecadados com contribuições de toda população. Ainda é apontado segundo pesquisa realizada pelo banco fazendo indicações de que as pessoas estão dispostas a pagar pela educação, para tal afirmação é citado um exemplo na África em que a rentabilidade privada da educação superior é tão elevada que inclusive depois de reduzir os subsídios aos estudantes ou de impor a cobrança de taxas, a educação superior seguirá sendo um investimento pessoal atrativo (BANCO MUNDIAL, p.24). Neste contexto, a educação é posta na esfera de mercadoria pela qual os sujeitos serão capazes de renunciar a várias outras necessidades para acessá-la, como algo que os valorizariam como “mercadorias” a serem vendidas posteriormente.

Ao permitir aos estudantes e suas famílias financiarem os estudos com encargo a futuros ingressos, os empréstimos educacionais fomentariam o investimento em educação. Se a rentabilidade da educação superior elevar, a disponibilidade de empréstimo Educacional aumentará a demanda desse nível de educação. A sua vez, essa maior demanda fará que aumente ainda mais a corrente de recursos privados para educação através das taxas de matrícula e de ensino (BANCO MUNDIAL, 1986, p.4).

Como elencado anteriormente, a perspectiva de estímulo a privatização dos espaços públicos e da responsabilização do governo no processo de transição ao fornecer garantias aos fundos e programas de empréstimos devido aos custos e riscos iniciais. Em que estes seriam relativos à inserção da concessão de financiamentos a estudantes que poderiam resultar muito altos para que os bancos privados pudessem absorver tais demandas sem cobrar interesses proibitivos. É citado como exemplo no relatório a destinação de parte dos recursos arrecadados pela loteria federal do Brasil que são entregues a Caixa Econômica Federal para concessão de empréstimos educacionais (BANCO MUNDIAL, p.38).

Também é destacado no relatório que dentre as principais causas dos custos da educação pública ser superior aos da privada é devido à falta de responsabilidade e incentivos financeiros, ao qual se viabiliza com os maiores salários dos docentes na rede pública. O Banco indica que o governo deve averiguar esses motivos pelo ponto do quanto a política salarial afeta a disponibilidade financeira para outros investimentos pedagógicos, bem como analisar as normas que regem as qualificações e os salários dos docentes superiores aos do mercado. Ainda é ressaltado no relatório que em geral os docentes da esfera pública são inflexíveis, em parte, por que os sindicatos dos professores são uma força poderosa que define e protege o status quo (idem, p.13 e p.48). Como vemos

Em grande parte dos documentos do Banco os professores aparecem como obstáculos a serem transpostos para viabilizar as reformas “requeridas” pelo país, em consonância com as recomendações do Banco. Ao longo dos seus textos, é possível notar uma cuidadosa construção da imagem do professor: corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidário da oposição etc. (LEHER, 1998, p.216).

O autor destaca que a imagem que o BM tenta criar dos professores, de acordo com o documento publicado pelo banco em 1995 intitulado “Prioridades e estratégias para a educação: uma revisão do Banco Mundial”, aponta que o conjunto dos professores formam a maior categoria de servidores civis no país, empregados majoritariamente pelo governo central, ressaltando a influência política dos mesmos, e cita alguns exemplos como o da América Latina,

no Leste Europeu e em alguns países Asiáticos, que esta categoria têm estabelecido seu próprio partido político ou tem formado alianças com partidos trabalhistas. E ainda é pontuado que quando os governos falham no estabelecimento de acordos com fortes centrais sindicais sobre as condições de trabalho dos professores, ações coletivas podem irromper, provocando distúrbios e algumas vezes levando a crises políticas como na Bolívia, Peru, e outros países nos anos recentes (BANCO MUNDIAL, 1995, p.136 apud LEHER, 1998, p.216).

Tais afirmações destacadas no relatório sugerem que haja um nivelamento salarial dos docentes em relação aos da iniciativa privada, ou seja, que os valores sejam rebaixados e que com o restante dos recursos sejam investidos em outras esferas da formação e até mesmo em outros níveis de ensino, em um nítido estímulo ao nivelamento por baixo tanto dos salários quanto da qualidade e nível de ensino.

Dez anos após, em 1996, o banco lançou o relatório denominado “Prioridades y estrategias para la educación: exámen del Banco Mundial”, tendo como uma de suas principais influências a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), citada anteriormente. De acordo com Banco Mundial (1996, p.6) esta conferência foi elaborada “sob os auspícios conjuntos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Banco Mundial”.

Desde tal conferência é possível perceber que

O financiamento do Banco Mundial para a educação aumentou rapidamente nos últimos 15 anos e o Banco Mundial é atualmente a principal fonte de financiamento externo para a educação em países de baixa e média renda. Os projetos destinados a apoiar o ensino fundamental e secundário do ciclo básico estão se tornando cada vez mais importantes nos empréstimos do Banco para esse setor. Esta ênfase está em consonância com as recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (BANCO MUNDIAL, 1996, p.13-14).¹⁰⁶

A participação do banco nesta conferência evidencia a relação dos interesses dele para com a política educacional através dos vários estudos realizados nos países em

¹⁰⁶Tradução do trecho: “El financiamiento del Banco Mundial para la educación ha aumentado rápidamente en los últimos 15 años y el Banco es actualmente la principal fuente de financiamiento externo de la educación en los países de ingreso bajo y mediano. Los proyectos destinados a apoyar la educación primaria y secundaria de ciclo básico están adquiriendo cada vez más importancia en los préstamos del Banco destinados a este sector. Este énfasis se ajusta a las recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.13-14).

desenvolvimento,¹⁰⁷ sendo destacada a importância da educação para estes países. Esses estudos foram realizados visando à ampliação das operações de crédito e financiamento da educação pelo Banco Mundial, ou seja, apontando uma grande possibilidade de empréstimos para tais países através do endividamento deles. Há que pontuar também a concentração dos trabalhos e pesquisas realizadas voltadas para a educação formal juntamente ao papel que os governos poderiam desempenhar em relação a aplicação de políticas de financiamento e administrações racionais para o estímulo do setor privado e a melhora das instituições públicas, de acordo com Banco Mundial (1996, p.14).

É demonstrado que o interesse do banco com tais estudos é realizar um mapeamento das regiões em desenvolvimento e periféricas¹⁰⁸ para assim ter condições de elaborar seus relatórios e projetos para tais países como uma espécie de “ajuda” para que se desenvolvam. A partir de estratégias como essas o banco se tornou o maior financiador da educação a nível mundial¹⁰⁹. Pois além dos empréstimos financeiros, também passou a ter uma atuação política na orientação, elaboração de uma perspectiva de educação que vinha de encontro aos seus interesses mercadológicos, criando modos de realizar o acompanhamento do processo de implantação a partir de quantificadores e indicadores.

3.2.1 Influência do banco mundial no ensino fundamental e médio

Segundo o Banco Mundial (1996, p.15), “a educação tem um intenso conteúdo político: pois afeta a maioria dos cidadãos, participa dela todos os níveis do governo, constituindo quase sempre o componente mais importante do gasto público dos países em desenvolvimento”, porém é ressaltado que estes subsídios favorecem às elites. Diante disso, ainda é apontado em outro documento do BM que:

¹⁰⁷Estudos realizados segundo apontado por Banco Mundial (1996, p.14) “Educação na África Subsaariana (1988), Educação Primária (1992), Educação Técnica e Interpretação Profissional (1992) e Educação Superior (1995). Além disso, em recentes Relatórios de Desenvolvimento Mundial - Pobreza (1990), A tarefa urgente do desenvolvimento (1991), investindo em saúde (1993) e O mundo do trabalho em uma economia integrada (1995)”.

¹⁰⁸Para seus projetos operacionais, o Banco Mundial agrupa os países de baixa e média renda (conforme definido pelo Departamento de Economia Internacional do Banco) em seis regiões: África ao sul do Saara, Leste da Ásia e Pacífico, Europa e Ásia Central. , América Latina e Caribe, Oriente Médio e Norte da África e Sul da Ásia (BANCO MUNDIAL, 1996, p.19).

¹⁰⁹O Banco Mundial fez seu primeiro empréstimo para educação em 1963 e é atualmente a principal fonte de financiamento externo para educação em países em desenvolvimento. Em 1980, o volume total de empréstimos para educação triplicou e sua participação no total de empréstimos do Banco dobrou. A educação primária e secundária é cada vez mais importante: nos anos de 1990 a 1994, foi responsável por metade de todos os empréstimos para educação. Os primeiros empréstimos de educação do Banco foram concentrados na África, no Leste Asiático e no Oriente Médio, mas agora são consideráveis em todas as regiões (BANCO MUNDIAL, 1996, p.16).

Os professores brasileiros, altamente sindicalizados, ganham 56% acima do salário médio nacional. Nos países da OCDE, os professores recebem 15% menos do que a média nacional de salários. Os salários dos professores podem ser considerados muito altos de modo geral e muito baixos para aqueles com bom desempenho e especialização. Salários iniciais mais altos poderiam ser adotados para atrair professores qualificados, com menos aumentos automáticos por tempo de serviço. Maiores subsídios para educação podem ser relevantes para qualificar os professores com as habilidades necessárias à economia do conhecimento (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.184).

É chamado a atenção para os sistemas públicos de educação e administração afirmando que estes protegem os interesses dos sindicatos de professores, dos estudantes universitários (das elites) e do governo central, e não dos pais dos alunos, das comunidades e dos pobres. Como podemos observar em tais afirmações, elas buscam criar uma divisão dos interesses, como se um lado não lutasse pelos interesses gerais: por exemplo, a luta dos sindicatos em buscas de melhorias estruturais nas instituições e de valorização dos professores coloca o governo central como contrário aos interesses da população, o que cria uma imagem de que aquilo que o Estado propõe é contra os interesses da população. Isso de fato é evidenciado muitas vezes quando se direciona mais os recursos públicos para a esfera privada e setor financeiro do que para a população em geral. No entanto, essa leitura não é realizada e podemos perceber que esse enfraquecimento do olhar da população em relação ao Estado tem um fundo no estímulo ao gerenciamento privado dessas instituições.

Assim, a principal contribuição do Banco deve ser a assessoria para ajudar os governos a desenvolver políticas educacionais adequadas às circunstâncias de seus países. O financiamento bancário será geralmente concebido para incentivar as despesas e alterar as políticas pelas autoridades nacionais. Nas operações futuras, será adotada uma concentração ainda mais explícita nas políticas voltadas para todo o setor, a fim de apoiar mudanças no financiamento e na gestão da educação. Devido à necessidade de consultar os principais interessados, essa estratégia pode aumentar tanto os recursos quanto o tempo necessário para preparar os projetos (BANCO MUNDIAL, 1996, p.17).¹¹⁰

O banco argumenta em vários relatórios (1996, 2008, 2017) que o gasto público em educação primária favorece geralmente os pobres e que o gasto público em educação de maneira

¹¹⁰Así pues, la principal contribución del Banco debe consistir en el asesoramiento destinado a ayudar a los gobiernos a elaborar políticas de educación adecuadas a las circunstancias de sus países. El financiamiento del Banco se diseñará generalmente para fomentar el gasto y el cambio de las políticas por parte de las autoridades nacionales. En las operaciones futuras se adoptará en consecuencia una concentración aún más explícita en las políticas destinadas a todo el sector a fin de apoyar los cambios en el financiamiento y la gestión de la educación. A causa de la necesidad de consultar con los principales interesados, es posible que esta estrategia aumente a la vez los recursos y el tiempo necesarios para preparar los proyectos (BANCO MUNDIAL, 1996, p.17).

geral tende a beneficiar os ricos devido aos valores investidos no ensino secundário e no superior financiado pelo Estado, ao afirmar que nestas modalidades de ensino estão os estudantes de maiores recursos financeiros e poucos de famílias pobres. Com isso, argumenta a falta de equidade no gasto público, principalmente no ensino superior devido aos valores pagos por estudante serem mais elevados do que em outros níveis de ensino e por ser a maioria de famílias ricas. O relatório defende que o segundo ciclo de ensino (atual ensino médio) e o superior paguem taxas de matrícula e ainda faz sugestões para a superação da falta de equidade a partir da cobrança de taxas aos alunos, seja pelo ingresso familiar atual ou dos ingressos futuros por meio de um plano de empréstimos ou até mesmo pelo sistema tributário como apontado em (BANCO MUNDIAL, 1996, p.5-6).

Ainda é destacado no relatório do Banco Mundial (1996, p.5) que, nos anos oitenta, o gasto público em nível geral dos países em desenvolvimento permaneceu estável ou aumentou, porém, na América Latina que estava sofrendo uma recessão devido ao acúmulo e cobrança dos juros da dívida externa o gasto público por estudante no ensino primário foi reduzido, pois, em períodos em que os custos da dívida sobem, os principais investimentos a serem cortados são nas políticas sociais.

Outro enfoque que é importante destacar neste relatório é o da ênfase na importância da participação do setor privado na educação profissional com o fornecimento, financiamento e direcionamento. Com estímulos para que esse setor conduza a formação mediante seus interesses produtivos. Em todas as esferas é destacado também os aspectos relacionados ao gênero com a finalidade de fomentar a educação para as meninas, pois segundo o documento com esse incentivo à pobreza em si poderia ser alterada principalmente por meio da taxa de natalidade. Uma vez que quanto mais informadas essa população estiver mais ela teria condições de organizar e planejar alguns fatores de suas vidas voltadas para os interesses da produção e reprodução delas.

Será destacado de acordo com o relatório do Banco Mundial (1996, p.27) duas consequências importantes para os sistemas de educação: a primeira que a educação deve ser concebida para satisfazer a crescente demanda de trabalhadores adaptáveis e capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos, em vez de trabalhadores com um conjunto fixo de conhecimentos técnicos utilizados durante toda a sua vida ativa. Diante destas demandas é que se ressalta a importância de ampliar as capacidades básicas adquiridas no ensino primário e secundário em geral.

No segundo ponto estão os sistemas de educação, principalmente o de ensino superior e de pós-graduação, devendo respaldar um processo de ampliação permanente do acervo de conhecimentos. Ao apontar novas exigências do perfil do trabalhador, saindo do padrão fordista e passando para uma exigência mais ampliada no qual o trabalhador deva ter conhecimentos do processo e possa atuar em várias partes da produção.

É reforçada a ideia de que

A educação aumenta a produtividade no mercado e em casa porque permite adquirir mais informação; a educação melhora a capacidade de aprender. Mas, para colher os benefícios do investimento em educação, é necessário expandir as possibilidades de aprendizagem produtiva por meio de inovações técnicas e mudanças nos regimes políticos e de mercado (BANCO MUNDIAL, 1996, p.28).¹¹¹

Ao mesmo tempo em que salienta a importância da educação, coloca a necessidade de abertura dos regimes políticos aos interesses do mercado, como tão afirmado no documento em que aborda uma maior flexibilização e estímulo do setor privado de educação pelos órgãos públicos.

Não só o nível de educação é importante para se adaptar à rápida evolução dos mercados de trabalho, mas também o seu conteúdo. É frequentemente sugerido, especialmente num momento em que o desemprego juvenil está aumentando, que a orientação profissional deve ser dada no currículo escolar ou que o conhecimento técnico deve ser transmitido na escola secundária, a fim de preparar os formandos para o trabalho no setor moderno (BANCO MUNDIAL, 1996, p.29).¹¹²

Essa adaptação em um cenário de alta do desemprego tem uma função interessante ao pontuar a necessidade de capacitação dos jovens voltados para uma maior formação profissional em um cenário em que o mercado dificilmente dará conta de absorver. O que não deixa de ser uma estratégia de vender capacitações e tardar a inserção destes jovens no mercado, à medida que estes estarão em busca de uma formação que os coloquem em um setor mais avançado e moderno da produção.

¹¹¹La educación aumenta laproductividadenel mercado y enelhogarpues permite adquirir más información; laeducaciónmejoralacapacidad de aprender. Pero para cosecharlosbeneficios de lasinversioneseneducación es preciso ampliar lasposibilidades de aprendizajeproductivo mediante innovaciones técnicas y cambiosenlos regímenes políticos y de mercado (BANCO MUNDIAL, 1996, p.28).

¹¹²No sólo el nivel de educación es importante para adaptarse a la rápida evolución de los mercados de trabajo, sino tambiénsucontenido. Confrecuencia se sugiere, especialmente en momentos en que aumenta eldesempleo de losjóvenes, que se debe dar una orientaciónprofesional al programa de estudios de lasescuelas o que se debenimpartirconocimientos técnicos enlaescuela secundaria a fin de preparar a losegresados para eltrabajoenel sector moderno (BANCO MUNDIAL, 1996, p.29).

Outro ponto destacado no relatório foi a relação professor-aluno, ou seja, a quantidade de alunos por professores, em que nos países de baixos ou médios ingressos poderiam economizar os custos e melhorar a aprendizagem com o aumento do coeficiente de professor-alunos. É sugerido que um menor número de professores poderia receber os recursos e esses serem destinados a outros investimentos como em livros e formação dos docentes. Dentre os exemplos citados destas orientações é o fato de que em todas as regiões com exceção da Ásia Meridional, o coeficiente professor-alunos está diminuindo no ensino primário e secundário.

É citado, por exemplo, em Malawie Namíbia, onde as duas primeiras séries de ensino normalmente há mais de sessenta alunos por professor, eles obteriam grandes benefícios da considerável redução, e não do aumento, do tamanho das classes (BANCO MUNDIAL, 1996, p.64). Segundo o banco, a média de estudantes seria na faixa de 30 ou mais alunos por professor. Vale ser ressaltado que

A educação básica é a prioridade da política oficial e, portanto, dos gastos públicos em todos os países. Geralmente, o objetivo é que todas as crianças se matriculem e terminem a escola primária e, em última instância, se matriculem e terminem o ensino médio e aprendam efetivamente na escola para adquirir conhecimento básico. Este objetivo é consistente com o objetivo adotado em 1990 pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e apoiado pelo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1996, p.123).¹¹³

Como já pontuado, no Brasil o ensino primário e fundamental público é responsabilidade dos governos estaduais e municipais, não estando sob a jurisdição direta do Ministério da Educação. De acordo com apontamentos levantados pelo Banco Mundial (2002, p.1), quando o governo federal deseja melhorar a qualidade do ensino este não tem o mandato nem a capacidade de trabalhar diretamente junto às 184.800 escolas públicas, que servem 44 milhões de crianças. Em vez disso, o Ministério mobiliza os 27 governos estaduais e os 5.561 governos municipais para que estes apliquem as reformas e políticas desejadas.

Neste contexto se faz necessário pontuar a relação do Banco com a educação brasileira como uma das principais fontes através do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), que é um Programa do Ministério da Educação (MEC) criado em 1995 e desenvolvido em

¹¹³La educación básica es la prioridad de la política oficial y, por consiguiente, del gasto público en todos los países. Generalmente el objetivo consiste en que todos los niños se matriculen en la enseñanza primaria y laterminen y, en último término, que se matriculen en la enseñanza secundaria de primer ciclo y laterminen, y que aprendan efectivamente en la escuela a fin de adquirir conocimientos básicos. Esta meta concuerda con el objetivo adoptado en 1990 por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, y apoyado por el Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1996, p.123).

parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, visa promover um conjunto de ações para melhorar a qualidade do ensino fundamental e ampliar o acesso e permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Fundescola é financiado com recursos do governo federal e do Banco Mundial (Bird), atuando principalmente em zonas de atendimento prioritário formadas por microrregiões com municípios mais populosos, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).¹¹⁴

O Fundescola, o qual acabou por fazer parte do último pacote de acordos fechados entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação. No total, foram três versões do projeto que duraram mais de 10 anos (de 1998 a 2008) e mantiveram o mesmo conteúdo em termos de estrutura e objetivos. Como defende Mello (2012), o financiamento funcionou como a porta de entrada para a circulação das ideias transnacionais do Banco. Os projetos financiados foram os instrumentos utilizados para adentrar os valores, ideias, concepções, práticas e técnicas dos teóricos do Banco. Além disso, garantiu o capital político e o capital social necessários para que o Banco passasse a ter assento nas mesas de decisões estratégicas do governo brasileiro (JUNIOR, 2016, p.164).

Esse fundo foi de grande valia para a ampliação da influência e implantação das ideias e projetos do BM no país, à medida que ia formando e conseguindo apoio interno nos lugares principais de tomada de decisão da política educacional brasileira. Neste período também havia um grande contingente de jovens e adultos que não haviam concluído os níveis de ensino básicos então foi criado o programa “aceleração da aprendizagem” instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), que visava “corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando. Essa distorção geralmente está ligada à repetência e à evasão escolar, considerados os principais problemas da educação nacional”.¹¹⁵ “Sob o qual o governo federal financiou a criação de cursos especiais para estudantes mais velhos, a fim de reduzir a distorção idade-série e de abrir mais vagas nas escolas públicas” segundo o Banco Mundial (2006, p.2) e ainda destacou que, no ano 2000, havia cerca de 1,2 milhão de alunos matriculados em programas por todos os estados do Brasil.

¹¹⁴ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/fundescola-fundo-de-fortalecimento-da-escola/>>. Acesso em: 11 de set. 2018.

¹¹⁵ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete aceleração de aprendizagem. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/aceleracao-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 30 de jul. 2019.

Porém, como destacado pelo banco:

[...]o governo não colocou novos recursos financeiros substanciais disponíveis para o setor da educação, mas recorreu à realocação de fundos do ensino superior e uma melhor gestão de recursos por meio de transferências descentralizada da educação primária distribuídos de acordo com as fórmulas. Com uma política que segue sendo controversa, entre 1995 e 1999, os gastos federais no ensino superior diminuiu de US\$3.600 milhões para US\$3.000 milhões, apesar de inscrição no ensino superior ter aumentado rapidamente. Os outros fundos para a reforma educacional vieram em grande parte da eliminação das transferências negociadas¹¹⁶ (BANCO MUNDIAL, 2006, p.2).

Os dados apontados demonstram que esta foi a estratégia utilizada para a implantação deste programa, ao invés de ampliar as fontes de recursos o governo fez uma rearticulação com os gastos do ensino superior retirando uma quantia significativa em um período que este nível se encontrava em expansão. Isso demonstra a perspectiva de redução dos valores ao invés de investir na ampliação dos recursos, políticas e programas, e

[...] o financiamento da educação foi reorganizado, as responsabilidades dos três níveis de governo foram definidas com mais clareza e foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento para o Ensino Básico e a Valorização do Ensino (FUNDEF), principal canal de financiamento para as escolas e a educação primária. Nesse sentido, os impostos são cobrados e um valor mínimo é distribuído para cada aluno; graças ao fato de terem assegurado um financiamento estável, os secretários municipais e estaduais podem planejar seu sistema educacional a longo prazo¹¹⁷ (BANCO MUNDIAL, 2006, p.2).

A criação deste fundo em 1996, com duração até 2006, renovado em 2007 e reorganizado como FUNDEB¹¹⁸ por mais 14 anos (até 2020), colocou um limite mínimo a ser gasto com os alunos nos distintos níveis de formação, posto como algo positivo, mas, por outro

¹¹⁶ Trecho traduzido de “el gobierno no puso nuevos recursos financieros considerables a disposición del sector de educación, sino que recurrió a la reasignación de fondos provenientes de la educación superior y a la mejor gestión de los recursos a través de transferencias descentralizadas hacia la educación primaria distribuidas de acuerdo a fórmulas. Con una política que sigue siendo controvertida, entre 1995 y 1999 el gasto federal en educación superior disminuyó de US\$3.600 millones a US\$3.000 millones, pese a que la matrícula en educación superior estaba aumentando rápidamente. Los demás fondos para la reforma educacional vinieron en gran parte de la eliminación de las transferencias negociadas” (BANCO MUNDIAL, 2006, p.2).

¹¹⁷ Trecho traduzido de “se reorganizó el financiamiento de la educación, se definieron más claramente las responsabilidades de las tres niveles de gobierno y se creó el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Básica y de la Valorización del Magisterio (FUNDEF), el principal canal de financiamiento para las escuelas y la educación primaria. En este sentido, se recaudan impuestos fiscales y se distribuye una cantidad mínima para cada estudiante; gracias a que tienen asegurado un financiamiento estable, las secretarías municipales y estatales pueden planificar a largo plazo su sistema educativo” (BANCO MUNDIAL, 2006, p.2).

¹¹⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), como uma das principais alterações em relação ao anterior não investe apenas no ensino fundamental, mas também no ensino médio e na educação infantil.

lado foi um limitador de gastos, uma vez que o fundo delimita todas as vinculações de entrada e saída dos gastos. É mantido pela arrecadação de alguns impostos municipais, estaduais e da união, porém garante que o percentual mínimo seja aplicado a educação.

Também criado neste período o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em 1995, que envia dinheiro diretamente as escolas, como assistência financeira de caráter suplementar, para contribuir na manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica.

Também foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, que realiza avaliações a cada dois anos desde 1995, e faz uso de um sistema de avaliação estandarizado. As avaliações, que consistem em testes, são aplicadas às etapas finais de escolarização (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental atuais 5º e 9º ano) e buscam aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado e demais fatores contextuais e escolares.

Em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo INEP, cujas notas são estabelecidas em uma escala de zero a dez, levando em conta a aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Após a reformulação dos fundos de investimento na educação foram criados tais indicadores educacionais para apontar o desenvolvimento e mapeamento dos investimentos, medindo o nível dos estudantes nas regiões, guiada por um forte estímulo de medição de competências e quantitativos numéricos, não chegando a compreender e propor alterações nos formatos de ensino para dar conta de tais demandas. Apenas voltando estas avaliações como algo necessário as exigências nacionais e internacionais a fim de receber investimentos no país. Como demonstrado por outro relatório pontuando a importância em

Fortalecer os testes padronizados que quantificam os avanços e valorizam o monitoramento e a avaliação. Nos últimos 15 anos, o Brasil ganhou uma considerável experiência com os testes de avaliação da educação básica (SAEB), do ensino médio (ENEM), da educação de adultos (ENCEJA) e do ensino superior (ENADE). Em cada nível, os instrumentos de aferição foram desenvolvidos para possibilitar uma visão instantânea e a análise das tendências do aprendizado estudantil. Esses exames nacionais se baseiam em amostras, por isso alguns estados instituíram os seus próprios sistemas de avaliação (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.213).

Diante de tais interesses de investimentos e desenvolvimento, vemos a parceria da Confederação Nacional da Indústria (CNI) com o BM na edição do estudo realizado pelo banco, intitulado “Conhecimento e Inovação para a Competitividade” em 2008, no qual buscou analisar “os problemas e deficiências derivadas do processo de preparação do Brasil para

enfrentar os desafios da economia do conhecimento, os quais repercutem no processo de inovação nas empresas e afetam negativamente a competitividade do País” (Banco Mundial; CNI, 2008, p.22). Desta análise foram apontadas três questões principais: i) o país ficou atrás de seus competidores, especialmente a Ásia, na oferta de um serviço educacional de qualidade para todos os seus cidadãos; ii) o Brasil tem buscado a inovação de ponta e intensiva em capital, que produz avanços tecnológicos em nível mundial, e ignora as inovações mais corriqueiras dos processos de produção, que tendem a render os maiores resultados econômicos; em iii) o Brasil tem dependido muito do governo para incentivar a inovação, desprezando o caminho mais eficiente e menos oneroso do uso de incentivos para encorajar a inovação no setor privado, que normalmente se espalha mais rapidamente por toda a economia. Este problema foi exacerbado pelo uso de barreiras comerciais para proteger o setor privado da competição segundo o Banco Mundial e o CNI (2008, p.25).

Para responder a estas questões, foram apontadas várias alternativas no relatório Banco Mundial; CNI (2008, p.27) a partir de uma retomada histórico/econômica no qual irão atribuir os fatores do crescimento econômico mediante as interações entre o capital físico e humano, e quando estes interagem de modo eficiente o crescimento é mais rápido. Destacando que

O crescimento do Brasil está fortemente apoiado na exportação de commodities e de produtos manufaturados, dependência que provavelmente persistirá. No entanto, com algumas exceções, a sua base manufatureira ainda está defasada quanto à inovação – especialmente quando comparada à da China ou da Índia, países que deram passos gigantescos na modernização direcionada para o aumento do crescimento. O Brasil precisa não apenas diversificar e agregar valor às suas commodities, mas também ser mais competitivo na exportação de produtos industrializados e serviços (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.30-31).

É chamado a atenção para que até os anos 90, “o governo fornecia poucos incentivos ao setor privado para o investimento em inovação, porém isto se constituía em fator sem grande importância porque a proteção contra a concorrência tornava esse investimento menos necessário” (idem, 2008, p.30-31). Quando o cenário começa a mudar são colocadas novas demandas e com isso é possível ver que diante estas o país ficou atrás comparado aos que compunham o mesmo bloco e investiram fortemente em inovação tecnológica como a China e Índia que investiram na criação de polos tecnológicos e ampliação da formação.

Neste relatório é afirmado que dois elementos formam a atual base da relativa deficiência do Brasil em inovação: “a tendência à pesquisa excessivamente “teórica” nas universidades públicas e a expressiva falta de investimento do setor privado que, protegido, é

poupado da necessidade de competir” (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.31). É feita a crítica a perspectiva das universidades públicas de produzir conhecimento para além da indústria e comércio, com propostas e intervenções diretas na sociedade. É evidente que o setor privado precisa investir mais em pesquisa e desenvolvimento (P&D), principalmente quando analisamos o percentual de investimento público e privado de alguns países como demonstrado abaixo:

Tabela 1 Percentual de investimento público e privado de alguns países

País	Investimento público (%)	Investimento privado (%)
Argentina	Pouco mais de 60%	Pouco mais de 20%
Brasil	Quase 60%	Menos de 40%
Canadá	45%	35%
Chile	Mais de 40%	Mais de 30%
Colômbia	40%	30%
EUA	30%	60%
México	Quase 80%	Pouco mais de 20%

*o restante do percentual se refere a investimentos no exterior, a instituições sem fins lucrativos privadas e ao ensino superior.

Tabela elaborada pela autora dados UNESCO (2019)¹¹⁹

Como vimos, mais de 50% do investimento em P&D é feito pela esfera pública, portanto é necessário que a esfera privada tenha mais participação no financiamento, é ressaltado que foram implantadas iniciativas recentes para estimular as empresas a investirem em inovação – por exemplo, a Lei de Inovação e os Fundos Setoriais criados a partir de 1999, são instrumentos de financiamento de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação no país– foram resoluções favoráveis segundo apontado pelo relatório. Ainda é destacado que a “aquisição e adaptação do conhecimento e da tecnologia global. Para os países que ainda não estão na vanguarda, é geralmente mais prático adquirir novos conhecimentos e tecnologia em vez de inventá-los” de acordo com o Banco Mundial e o CNI (2008).

Diante de tais afirmações, é possível compreender a indicação para que seja ampliada as fontes de financiamento ao mesmo tempo é apontado que seja mantida a estrutura como está,

¹¹⁹UNESCO. Global Investments in R&D. FactSheet No. 42. March 2017. Page 4. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs42-global-investments-in-rd-2017-en.pdf> acesso em: 10 jan. 2019.

pois assim o país continuará sendo um comprador de patentes de países como os EUA ao invés de produzir o conhecimento e desenvolver tecnologias para a produção de produtos manufaturados, ficando a mercê de tecnologias exteriores e se mantendo apenas como produtor de commodities.

O relatório aponta outro desafio relacionado a capacidade das empresas usarem no modo produtivo as tecnologias adquiridas devido a formação dos trabalhadores, ao qual é destacado que

É pouco provável que a tecnologia seja adotada e adaptada com eficiência se os trabalhadores não tiverem conhecimento básico de leitura, escrita e aritmética ou, em um nível mais elevado, não dispuserem da capacidade de raciocinar conceitualmente, de pensar fora dos padrões e de aplicar o método científico. Trabalhadores com essas habilidades não são menos essenciais do que os gerentes de nível superior que podem adaptar-se à informatização ou redesenhar de modo criativo uma estratégia de produção. Se as firmas não têm condições de confiar no poder de ajuste de seus funcionários, elas se tornam necessariamente avessas ao risco e optam pelo caminho mais fácil da sobrevivência econômica, ou seja, um maior uso de mão-de-obra barata e desqualificada (como ocorre no Nordeste do Brasil). Em princípio, a qualificação básica e a avançada são necessárias para que uma empresa maximize as vantagens da inovação adquirida (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.34).

É contraditório perceber que o Banco, ao mesmo tempo que pontua a dificuldade do país em possuir mão de obra qualificada para operacionalizar as novas tecnologias, justifica o formato precarizado e de baixa remuneração dos trabalhadores sem tais níveis exigidos, como se fosse um argumento necessário para reafirmar tal padrão de produção. Ao mesmo tempo em que vem elaborando relatórios e propondo as alterações realizadas na política educacional nos últimos tempos por meio de suas condicionantes para realização dos empréstimos, ao afirmar que

[...] o sistema de ensino brasileiro é altamente deficiente quanto à qualidade da educação que ele oferece. Como é mostrado neste relatório, o ensino fundamental e médio não proporciona o conhecimento mínimo de português nem de matemática necessários para uma cidadania ativa, muito menos a uma participação produtiva em um mercado de trabalho com base em tecnologia. De acordo com os testes internacionais PISA, cerca da metade dos brasileiros com 15 anos têm dificuldade de leitura, ou não sabem ler, e três quartos não conseguem fazer operações matemáticas básicas. Por isso, não é surpreendente que neste relatório se conclua que, embora as firmas brasileiras invistam recursos no treinamento de seus trabalhadores, esses esforços são em grande parte direcionados para preencher lacunas básicas em sua capacitação deixadas pelo sistema de ensino formal. As empresas deveriam partir da

qualificação básica e não ter que fornecê-la (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.38).

Como alternativa para a falta de habilidades básicas para a introdução de inovações voltadas ao aumento da produção no chão da fábrica foi criado outros tipos de “treinamentos pós-secundário, oferecidos pelas entidades privadas e, em particular, por um conjunto de nove instituições que formam o “Sistema S”¹²⁰ e constituem o maior sistema consolidado de treinamento profissional na América Latina” de acordo com Banco Mundial e CNI (2008, p.38). É destacada a importância e abrangência de tal sistema por todo território nacional a fim de fornecer as capacitações específicas demandadas aos trabalhadores, em que o sistema S é tido como um grande modelo de formação a ser implantado como modo de vida dos trabalhadores, como se o processo de aprendizagem e de ensino devessem ser unicamente direcionados para a esfera da produção e atenção a tais demandas.

Isso demonstra que os elaboradores identificam as necessidades e demandas a serem alteradas, porém, é mais interessante para a estrutura de dominação entre países (centrais e periféricos), que países como o Brasil continuem enfocando apenas na produção de tecnologias e conhecimento para a produção de matérias-primas. Retrato disso é o que acontece no setor de exportação, em que o país continua a se especializar na produção de recursos naturais, uma vez que a elaboração produtos industrializados dependem de recursos mais elaborados que não são o foco da produção nacional. Esse é um modelo configurado e reproduzido pelos demais países periféricos que tem repetido este modelo de produção, mantendo a dependência e subordinação aos países centrais.

Nesse contexto, o relatório do Banco Mundial e CNI (2008, p.61) chama a atenção para uma perspectiva mais ampliada com a entrada e crescimento da China no comércio internacional, destacando três grandes impactos no mundo e no Brasil, sendo eles: i) a enorme competitividade da China no setor de bens manufaturados, é considerada o terceiro maior exportador de mercadorias, o qual ajuda a reduzir o custo desses bens; ii) devido ao seu apetite voraz por recursos naturais e commodities, o país está elevando o preço desses itens no mercado global e em iii) com isso a redução no custo dos produtos manufaturados representou um lucro inesperado para os consumidores mundiais, inclusive os brasileiros, no qual os preços reduzidos

¹²⁰Criado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pelas federações estaduais de indústrias, o sistema é financiado por um imposto compulsório de 2,5% sobre a folha de pagamento. Presente em cerca de 60% dos municípios brasileiros, o Sistema S oferece a cada ano quase 2.300 cursos e matrícula cerca de 15,4 milhões de alunos. (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.38).

ao consumidor são devidos em partes à acelerada expansão dos produtos industrializados chineses de baixo custo e ao rápido avanço tecnológico e de inovação mundial.

É destacado que

O aumento da demanda por recursos naturais e commodities representa uma vantagem para os exportadores desses itens e beneficiou a Argentina, o Chile e o Brasil. Os produtores nesses setores estão obtendo lucros extraordinários. Da mesma forma, como ocorre em outros países exportadores de recursos naturais e commodities, o aumento das receitas de exportação do Brasil, assim como a entrada de investimentos diretos estrangeiros nesses segmentos, está levando a uma valorização da moeda – e causando por sua vez a Síndrome da Holanda¹²¹ (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.61).

Neste contexto é necessário pontuar que, embora este modelo que vem se dando reflete as relações de interesses dos países dominantes desde a colonização, o que vemos na contemporaneidade nada mais é do que um modelo mais intenso e sofisticado mediante a mundialização do capital e inserção de novas tecnologias na manutenção dos países periféricos como produtores de matérias-primas e alimentos para abastecer as necessidades de consumo e existência dos países centrais a um custo reduzido. Devido às condições territoriais e de abundância de recursos naturais em que dispõe o país. Para além dessa relação como pano de fundo, é necessário reconhecer que no atual contexto o Brasil vem se beneficiando desta elevação mundial por demanda de matérias-primas e commodities.

Sendo neste setor em que o país mais tem investido recursos na aplicação e desenvolvimento de tecnologias e conhecimento para alavancar a produção de seus recursos agrícolas como demonstrado no

[...] investimento em P&D (o que aumentou a produtividade do trigo e da soja e estimulou as exportações); e desenvolveu o programa de etanol para substituir os altos preços do petróleo. O Brasil deveria continuar a investir em conhecimento para aumentar o retorno de seus recursos naturais e agrícolas (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.62).

O estímulo é para que o país continue investindo nestes recursos para aproveitar as vantagens no cenário mundial para a venda deles. É em direção a tais interesses de garantir

¹²¹ Conceito usado em economia, como doença holandesa referindo-se à relação entre a exportação de recursos naturais e o declínio do setor manufatureiro. A abundância de recursos naturais gera vantagens comparativas para o país que os possui, levando-o a se especializar na produção desses bens e a não se industrializar ou mesmo a se desindustrializar - o que, a longo prazo, inibe o processo de desenvolvimento econômico, o que o vem acontecendo com o Brasil, sendo ilustrado pelo próprio relatório, esta “doença” quanto mais profunda em países dependentes mais benefícios os países centrais adquirem, pois a venda de produtos industrializados para estes países que muitas vezes compram de volta seus produtos exportados de forma industrializados, na importação.

melhores condições é destacado no documento que “a legislação trabalhista no Brasil é fortemente dirigida para a segurança do emprego, o que leva a uma limitada oferta de trabalho no setor formal, ao baixo crescimento da produtividade e a uma grande expansão do mercado de trabalho informal” (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.81).

Nesse relatório é afirmado que os mercados, as regulamentações trabalhistas e exigências tributárias reforçam as desigualdades de renda devido aos gastos que as empresas têm com a capacitação dos trabalhadores, o que desestimula a contratação e aumenta a informalidade nas relações de trabalho. É atribuído a legislação trabalhista e demais exigências do governo a responsabilidade pela alta rotatividade nas empresas, como se o processo de flexibilização dos vínculos empregatícios e da própria legislação trabalhista não fosse de interesse deles (setor empresarial e financeiro). Exemplo disso são as terceirizações e quarteirizações dos serviços com vínculos cada vez mais precarizados e instáveis. Tal processo é como algo dado nas novas exigências de rearticulação do mundo do trabalho, em que o maior prejudicado é o trabalhador.

Ainda é destacado (idem, p.193) que a formação dos estudantes não está de acordo com as exigências de qualificação da força de trabalho, fator este que faz com que o índice de desemprego esteja crescendo para pessoas com ensino superior enquanto os empregadores indicam que nem sempre encontram mão-de-obra qualificada. Isso demonstra o caráter contraditório de tais exigências, em que a falta de formação é utilizada para justificar e culpabilizar individualmente os trabalhadores, porém, se quer há vagas a serem preenchidas para tais exigências.

Com a finalidade de alcançar o ensino para todos, o grupo do Banco Mundial canalizará seus esforços na educação em duas direções estratégicas: a reforma dos sistemas educativos a nível nacional e a construção de uma base de conhecimentos de alta qualidade para as reformas educativas a nível mundial (BANCO MUNDIAL, 2011, p.9).¹²²

¹²²Trecho traduzido de “A fin de lograr el aprendizaje para todos, el Grupo del Banco Mundial canalizará sus esfuerzos en materia de educación en dos direcciones estratégicas: la reforma de los sistemas educativos a nivel nacional y la construcción de una base de conocimientos de alta calidad para las reformas educativas a nivel mundial” de BANCO MUNDIAL. Aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo - Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial: resumen ejecutivo. 2011. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/264751468321854912/Aprendizaje-para-todos-invertir-en-los-conocimientos-y-las-capacidades-de-las-personas-para-fomentar-el-desarrollo-Estrategia-de-Educacion-2020-del-Grupo-del-Banco-Mundial-resumen-ejecutivo>> Acesso em: 20 de out. 2018.

Essas reformas são construídas a um longo período antes de serem efetivamente implantadas. Demonstração disso são os relatórios que vêm sendo elaborados pelos intelectuais do banco a fim de ir construindo o aval político e social até a implantação/efetivação. É uma espécie de receituário geral para os países periféricos que vai se adequando a realidade de cada país.

Em 2016 o governo federal solicitou ao Banco Mundial a elaboração de um relatório com o objetivo de realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo para identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável. No final desse mesmo ano foi aprovado o limite constitucional dos gastos, a Emenda Constitucional (EC) 95, “teto dos gastos”, que tem como objetivo introduzir ajustes graduais nos gastos públicos ao longo dos próximos vinte anos, comprometendo o financiamento de várias políticas sociais.

O relatório publicado pelo BM referente a essa solicitação foi publicado no início de 2017 e no início do documento já é demonstrado que tal implementação exige a redução dos gastos em cerca de 0,6% do PIB ao ano em relação à tendência atual durante a próxima década. Isso corresponde a um corte cumulativo de quase 25% nas despesas primárias federais (em proporção do PIB), o que reduziria o orçamento federal (também proporcionalmente ao PIB) aos níveis do princípio da década de 2000.

Isso vem de encontro ao contexto de reformas, o próprio banco afirma que há uma alternativa para alcançar o equilíbrio fiscal, no qual a redução/corte dos gastos não seria o único enfoque

A outra alternativa seria, em vez de cortar seus gastos, o governo brasileiro deveria aumentar suas receitas tributárias e reduzir os altos pagamentos de juros sobre sua dívida pública. Certamente, há escopo para aumentar a tributação dos grupos de alta renda (por exemplo, por meio de impostos sobre a renda, patrimônio ou ganhos de capital) e reduzir a dependência dos tributos indiretos, que sobrecarregam os mais pobres. Ganhos adicionais no equilíbrio fiscal poderiam ser obtidos por meio da redução das operações quase-fiscais realizadas por bancos públicos e da identificação de uma solução para os altos custos da gestão da dívida pública e das reservas internacionais (BANCO MUNDIAL, 2017, p.8).

A via escolhida pelo governo e também a que mais convém aos interesses financeiros para atingir o ajuste fiscal foi a adoção do teto dos gastos ao invés de buscar outras alternativas para conseguir cumprir as obrigações financeiras e realizar o tão necessário ajuste para conseguir arcar com as despesas da dívida pública, que por sinal necessita ser auditada. Como

já demonstrado na história, preferiram cortar gastos nas políticas sociais, utilizadas pela maior parcela da população do que rever os gastos e tributações à elite.

Além disso, é preciso levar em consideração que

Este relatório mantém seu foco em recomendações que permitiriam ao governo cumprir a meta do teto de gastos. É importante notar, no entanto, que passos complementares adicionais podem e devem ser considerados como parte de uma estratégia de ajuste fiscal equilibrada, tanto em termos de receitas quanto em relação ao controle dos gastos “abaixo da linha”. Todavia, tais medidas adicionais não são discutidas em profundidade neste relatório (BANCO MUNDIAL, 2017, p.18).

O relatório aponta a possibilidade de outras alternativas para realizar o ajuste, mas o enfoque ao qual foi encomendado é para apontar as medidas que devem ser tomadas para que a gestão das despesas, ou seja, corte dos gastos sejam efetivos e tenha embasamento teórico dos intelectuais do banco a fim de justificar tais medidas que prejudicarão em muitos aspectos a vida da população.

Outro ponto destacado neste sentido pelo relatório é referente à

[...] vinculação generalizada das receitas a despesas específicas, além de níveis mínimos obrigatórios de gastos com saúde e educação (na verdade, esse fator não é, atualmente, vinculante, especialmente no caso da educação. Além de serem a raiz das tendências fiscais insustentáveis, todas essas regras e restrições reduzem a flexibilidade do orçamento e resultam em aumentos ineficientes dos gastos (BANCO MUNDIAL, 2017, p.23).

Para resolver a questão da “inflexibilidade” e vinculação direta do orçamento

A EC 95/2016 também alterou a indexação das exigências de gastos federais mínimos com saúde e educação. As despesas com saúde e educação costumavam ser estabelecidas como um percentual das receitas, mas agora dependerão de ajustes inflacionários, o que mantém constante os gastos em termos reais de acordo com o teto de gastos geral. Isso significa que não há mais pressão dessas cotas mínimas para exigir parcelas maiores dos gastos limitados. Entretanto, uma vez que as despesas com saúde e, principalmente, educação, permaneceram acima do piso mínimo legal nos últimos anos, há espaço para reduções decorrentes de racionalização da despesa nessas áreas. No caso da educação, especialmente, o piso é quase a metade do orçamento atual do setor (BANCO MUNDIAL, 2017, p.23).

O que está posto é a diminuição da responsabilização do Estado mediante as políticas sociais para atender aos interesses do capital internacional e financeiro, pois, quanto menos

vinculações de gastos com valores mínimos definidos em lei, mais estes recursos podem ser absorvidos para serem investidos em outras esferas, como no setor financeiro para o pagamento da dívida.

Para realizar tal redução de investimentos nas políticas sociais, principalmente na de educação que possui a vinculação de 25% das receitas do município, é alegado que por esta determinação mínima acaba por “ser uma das principais causas da ineficiência dos gastos” de acordo com o banco este valor mínimo independe da queda do quantitativo de alunos faz com que alguns municípios tenham que gastar mais com alunos do que outros para atingir tal percentual.

Nesta afirmação podemos ver a quais interessados estas mudanças estão postas, destacando que

[...] medidas financeiras pontuais também podem ajudar a reduzir o nível da dívida. A privatização ou concessão de infraestrutura pública e de outros serviços pode gerar recursos pontuais ou royalties, e tais recursos podem ser canalizados para reduzir a dívida pública. [...] Porém, a experiência internacional sugere que o objetivo principal das privatizações deve ser obter melhor gerenciamento de qualidade e maior eficiência, e não o aumento das receitas (BANCO MUNDIAL, 2017, p.38).

O processo de privatização que vem sendo realizado em nada ajuda nestas despesas, pelo contrário, é utilizada essa questão do aumento da dívida para incentivá-las, para que assim cada vez mais as empresas estatais sejam vendidas/leiloadas e o país perca a soberania nacional a medida que o capital internacional e bancos se fortalecem com a compra destas empresas a valores inferiores do que elas realmente valem, como ocorreu com a venda da empresa estatal Vale do Rio Doce, na década de 90, que foi vendida a um valor infinitamente menor do que realmente valia, desprezando as reservas de ferro exploradas pela companhia.¹²³ Constatamos que as estratégias não variam muito e tendem a se repetir.

O documento/relatório publicado em 2017 pelo BM com recomendações para o país sair da crise, intitulado “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” em que faz apontamentos de reajuste a várias políticas sociais, com ênfase na política educacional em todos os níveis de ensino.

¹²³ DEMOCRACIA, Memorial da. **Vale é privatizada a preço de banana:** Governo entrega controle a consórcio em leilão repleto de irregularidades. 1997. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/vale-e-privatizada-a-preco-de-banana>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

Para o ensino fundamental e médio, de acordo com este relatório, a estratégia utilizada para justificar a baixa qualidade da educação, segundo o Banco Mundial (2017, p.127,) é enfatizado que o maior peso está na qualidade de formação dos professores, ao justificar ser uma profissão desprestigiada e com baixos requisitos para inserção nos cursos de licenciatura. Evidenciando uma perspectiva de responsabilização individual ou apenas de uma categoria pelo fracasso ou sucesso da educação, além de não propor alternativas que de fato alterem essa realidade é sugerido que em um cenário precário com o qual os professores são expostos, os mesmos recebam pelos indicadores alcançados, em momento algum é tocado no ponto de formação e valorização dos docentes, bem como a melhoria da estrutura educacional de forma geral e ampliada, apenas propõem como solução a vinculação dos salários ao desempenho individual.

Para reduzir os investimentos são citadas experiências positivas e inovadoras de como melhorar a qualidade da educação com recursos limitados. Um exemplo utilizado no relatório é sobre o estado do Ceará em que foram realizadas alterações na distribuição dos impostos arrecadados mediante o nível de qualidade da educação de cada município, a distribuição de materiais de alfabetização pré-elaborados, no Amazonas, foram realizadas alterações no sentido de formação e avaliação dos professores em um curto espaço de tempo após a contratação, e no Pernambuco e Rio de Janeiro baseado no desempenho das escolas os professores e funcionários recebiam um bônus, segundo Banco Mundial (2017, p.131).

Dentro disso, o relatório indica algumas medidas que poderiam ser realizadas baseadas na economia que poderia ser gerada ao implantar tais sugestões, podendo chegar até 1% do PIB. De acordo com Banco Mundial (2017, p.136) a realização de algumas reformas aumentaria a eficiência destes níveis de ensino, primeiramente ao permitir o declínio natural do número de professores, sem substituir todos os profissionais que se aposentarem no futuro, até se atingir a razão eficiente aluno/professor¹²⁴. Esse declínio seria realizado pela não reposição dos professores aposentados, não abrindo concursos públicos, no qual é alegado que

¹²⁴ [...] a razão média aluno-professor vem diminuindo porque a população de alunos no ensino público está em queda. Em 2014, a razão aluno-professor era 23 no ensino fundamental I, e 19 no ensino fundamental II. Esses valores estão acima da média da OCDE (15 e 13, respectivamente), mas um pouco abaixo da média de países estruturalmente comparáveis (25 e 22 para o ensino fundamental I e ensino fundamental II, respectivamente) (OCDE, 2014 apud BANCO MUNDIAL, 2017, p.124).

o valor pago em aposentadoria e gastos em demissões dos concursados serem muito maiores do que um professor contratado.¹²⁵

Com vistas a “eficiência” dos gastos, também é feita sugestões para

A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico (BANCO MUNDIAL, 2017, p.137).

As indicações do BM para a privatização do ensino público são nítidas ao apresentar como proposta que a administração das escolas públicas seja realizada por empresas educacionais privadas. Um exemplo paradigmático destas orientações é a contrarreforma do ensino médio recentemente aprovada com a Lei 13.415/2017, baixada através de medida provisória aprovada pelo congresso no ano anterior, sem debate prévio com estudantes, pais, educadores, gestores e trabalhadores, ou seja, sem dar voz aos principais interlocutores e executores efetivos. É preciso pontuar que, além de não consultar as bases, houve muita resistência da comunidade estudantil, docentes, trabalhadores e movimentos em todo o país como as ocupações das escolas pelos secundaristas a nível nacional.¹²⁶

O direcionamento posto na contrarreforma do ensino médio é evidenciada no resumo do sumário executivo da Medida Provisória (MPV) 746/2016 que promove as alterações do ensino médio, que se deu pela criação da política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, em relação ao art.14, que traz a cláusula de vigência da MPV:

Na Exposição de Motivos (EM) que acompanha a Medida Provisória, afirma-se que há um descompasso entre a legislação para o ensino médio e os jovens formados nesse nível de ensino. Isso porque o currículo do ensino médio seria extenso, superficial e fragmentado, contando com 13 disciplinas, o que dificultaria a diversificação por parte dos sistemas de ensino. Além disso, afirma a EM os resultados do ensino médio no Índice de Desenvolvimento da

¹²⁵ [...] não repor professor nas escolas mais ineficientes para, gradualmente, chegar a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem. Em média, a fronteira de eficiência seria atingida no ensino fundamental até 2027 se os professores aposentados não forem repostos; no ensino médio, a fronteira seria atingida até 2026. Somente esta medida economizaria até 0,33% do PIB (BANCO MUNDIAL, 2017, p.136).

¹²⁶ BASÍLIO, Ana Luiza. **Secundaristas realizam quase mil ocupações em 19 estados brasileiros.** 24/10/2016. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/secundaristas-realizam-quase-mil-ocupacoes-em-19-estados-brasileiros/>>. Acesso em: 30 jul. 2019

Educação Básica (IDEB) são ruins, demonstrando uma redução na proficiência média em Português e Matemática de 1994 para cá. A EM argumenta ainda que a matéria é relevante tendo em vista a necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho. Acrescenta que as mudanças demográficas, com o crescimento da população jovem, tornam urgente a necessidade de solucionar o problema do ensino médio, de forma a permitir o oferecimento de uma educação de boa qualidade a este contingente populacional. A proposta em tela, de aprofundamento nas áreas do conhecimento, estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) (QUEIROZ, 2016, p.7-8).¹²⁷

Diante disso, é preciso levar em consideração que esta MPV se transformou na Lei 13.415/2017 que visa à adequação da formação de mão-de-obra para o mundo do trabalho aos interesses das grandes empresas ao mesmo tempo em que atende as indicações das agências multilaterais como o Banco Mundial, com uma formatação e reorganização da política educacional voltada para os interesses do capital internacional.

Interesses esses que são evidenciados a partir das propostas de distribuição do investimento em educação o qual visa aumentar a produtividade da massa trabalhadora com baixos custos para as grandes empresas, como fica nítido com os dados demonstrados em relação

A média brasileira de gastos com treinamentos é de R\$518 por funcionário. Seria ótimo se os donos de grandes empresas pudessem economizar esse dinheiro, que significa aproximadamente R\$ 1,38 milhão anuais por empresa escoando das companhias com mais de 500 funcionários. Já para a Ambev, de Jorge Paulo Lemann — que também está à frente da Fundação Lemann — significaria uma economia de aproximadamente R\$ 20 milhões ao ano, afinal são mais de 40 mil empregados. Se, ao menos, no ensino técnico ou médio já fossem ministrados alguns dos treinamentos necessários aos futuros empregados, empresários como Lemann não precisariam gastar tanto com RH (BORGES, 2016)¹²⁸.

Portanto, é perceptível o ideário por detrás de tal “reforma” do ensino médio ao formar uma massa de trabalhadores adequados a tais interesses e não indivíduos com uma compreensão ampliada da sociedade e seus determinantes. Ao visar uma formação que deixa de lado a área de ciências humanas e sociais aplicadas (artes, educação física, sociologia e

¹²⁷QUEIROZ, José Edmar de. Sumário Executivo de Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv746/view> acesso em: 20 jan. 2019.

¹²⁸BORGES, Helena. **Conheça os bilionários convidados para “reformatar” a educação brasileira de acordo com sua ideologia.** 2016. Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformatar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

filosofia), postas pela Lei 13415/2017 como conteúdos vinculados aos itinerários formativos que segundo determina o artigo 4º “[...] deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. Tais conteúdos ficarão a critério e condições das escolas, como áreas eletivas, consideradas irrelevantes para a formação pretendida para as novas demandas do mercado de trabalho, o que nos permite constatar uma formação tecnicista e asséptica, com objetivos de atender aos interesses do mercado de trabalho retirando o caráter crítico dela. O banco já vinha fazendo indicações de que

O governo federal precisa liderar a reforma para aperfeiçoar o currículo escolar nacional, estabelecer padrões operacionais mínimos para as escolas e incentivar a responsabilidade com base no desempenho. O recente Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) contém precisamente as normas desse novo programa de incentivos com base no mérito para estados e municípios (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.178).

Além disso, essa contrarreforma ainda tem direções privatistas no sentido de firmar convênios com instituições privadas para a formação profissional e até mesmo na oferta de ensino a distância. Como posto em relatório publicado anteriormente visando

Estabelecer fortes vínculos entre as escolas de nível médio que atendem aos estudantes mais velhos e os empregadores, provedores de serviços técnicos e vocacionais e o Sistema S. O treinamento técnico e vocacional deveria ser realizado na fase de educação pós-secundária, mediante cursos dirigidos, flexíveis e de curta duração. No entanto, o recrutamento para esses cursos deveria começar cedo para os alunos do ensino médio dos turnos da noite (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.218).

A implantação de tal contrarreforma já sinalizada anteriormente é posta com o agravante, destacado por ANDES (2010) de que ao prever aumentar a carga horária do ensino médio para implantar tais alterações no currículo e se aproximar ao modelo “ideal” demonstrado pelos países que compõe a OCDE. Essa implantação se daria por meio da aplicação e controle do Fundo nacional de desenvolvimento da educação básica (FUNDEB), que é uma política transitória, datado até 2020, antes da promulgação da EC95/2016 (congelamento de gastos por 20 anos, ou lei do teto dos gastos).

Esta proposta de ampliar os recursos para executar tal contrarreforma já vem sendo pensada e articulada. O ex-ministro, “Mendonça Filho, vem acenando com a hipótese de seu financiamento pelo Banco Mundial, tratado por ele como parceiro do país” (ANDES, 2010,

p.14). Essa fala deixa a sugestão de quais interesses estão por detrás desta contrarreforma a nível econômico e político, que privilegia o aumento da dívida pública ao invés de investimentos em educação pública como prioridade no orçamento da união.

Devido a implantação da lei de teto dos gastos, a ampliação dos investimentos da contrarreforma do ensino médio seria inviável, então para que a lei fosse implantada, no ano passado (2018) foi aprovada a contratação de crédito externo no valor de até US\$250 milhões (duzentos e cinquenta milhões de dólares) com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e o Banco Mundial para investimentos no Projeto de Apoio à Implantação do Novo Ensino Médio.¹²⁹ Esse montante junto aos seus encargos será pago pela população às custas da redução e cortes nas políticas sociais e terá apenas alguns principais beneficiários sendo eles os empresários e bancários, que vem ganhando cada vez mais espaço na elaboração e controle da educação pública ao vê-la como um negócio lucrativo, principalmente por meio da privatização do ensino, no gerenciamento das escolas, na formação e capacitação dos gestores e dos currículos junto a produção e venda de materiais pedagógicos.

Segundo matéria do jornal Correio do Brasil (2018),¹³⁰ estes mesmos grupos, além de lucrar com este setor; “vão decidir os caminhos para formar a mão-de-obra conforme o interesse de suas empresas. E não da sociedade brasileira” como também destacado anteriormente sobre os interesses de grandes grupos com esta reforma.

Compreender a influência do BM nesse sentido implica perceber como o processo é construído ao longo dos anos até sua implantação efetivamente, no caso do banco ele vem fazendo sugestões como vimos nos relatórios anteriores da necessidade de reformas do ensino médio com fortes referências para que a iniciativa privada assumisse. Estes relatórios dão bases para as propostas que estão sendo materializadas como as contrarreformas.

¹²⁹Segundo dados postados na página do senado federal, o valor do empréstimo poderá ser financiado em cinco anos pelo Bird, sendo US\$ 221 milhões para o Programa para Resultados (PforR), com a implementação dos novos currículos do ensino médio e a implementação do ensino médio integral. Os US\$ 29 milhões restantes serão destinados à assistência técnica para capacitação do Ministério da Educação e das secretarias estaduais de Educação. O senador Pedro Chaves (PRB-MS) apontou o cronograma de liberação do recurso: US\$ 45 milhões em 2018, US\$ 59 milhões em 2019, US\$ 56 milhões em 2020, US\$ 45 milhões em 2021 e US\$ 45 milhões em 2022. No qual, o pagamento da dívida se dará em uma prestação única com vencimento em 15 de dezembro de 2037, mais encargos financeiros que vão ser abatidos semestralmente. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/autorizado-emprestimo-para-investimento-no-programa-do-novo-ensino-medio>> acesso: 20 jan. 2019.

¹³⁰CORREIO DO BRASIL, Redação. **Empresas privadas na área de Educação estão prontas a faturar milhões:** O empréstimo anunciado com eufemismo, no entanto, não vai financiar melhorias urgentes ao ensino médio. 2018.Disponível em: <<https://www.correiodobrasil.com.br/empresas-privadas-area-educacao-prontas-faturar-milhoes/>>. Acessoem: 15 jan. 2019.

3.2.2 Influência do Banco Mundial no Ensino Superior

Em relação ao ensino superior, destacaremos alguns pontos dos relatórios anteriores que já vinham realizando levantamentos e apontando que os

Projetos de educação superior compõem 17% de todo o gasto com educação do Banco para a América Latina e o Caribe. Esses projetos estão intimamente ligados ao apoio do Banco Mundial à ciência e à tecnologia e complementam seu apoio à educação pré-escolar, primária, secundária e técnico-profissional. Além das operações de crédito, o Banco também apoia o ensino superior por meio de assistência técnica (BANCO MUNDIAL, 2003, p.2)¹³¹.

Como exemplo da “assistência” que o banco vem prestando ao país, principalmente a respeito da elaboração da política educacional superior daremos destaque a dois documentos, sendo um lançado em 2003, “Construir Sociedad del Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria” e o outro publicado em 2008 em parceria com a CNI intitulado “Conhecimento e Inovação para a Competitividade”. Nesses documentos fica evidente o novo destaque que o banco pretende dar para o ensino superior como “educação terciaria” apontando os direcionamentos e bases para o modelo que a educação deve assumir no país mediante os interesses políticos e econômicos postos pelos organismos internacionais em favor do capital.

A noção de educação “terciária” busca comportar num único conceito toda a diversidade de instituições que ofertem educação superior, independente de categoria administrativa e de objetivos e missões estratégicas (seja faculdade, seja centro universitário, ou seja, universidade) distintas, diluindo as diferenças entre a oferta de educação e suas características particulares de modo a impulsionar a expansão do setor privado e dos modelos institucionais não universitários que são menos onerosos e estão mais sintonizados com as exigências de um mercado de trabalho mais flexível, isto é, com cursos mais aligeirados, exigências legais de autorização de funcionamento e (re) credenciamento menos rígidos e com ênfase no ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão (JÚNIOR, 2016, p.170).

¹³¹ Trecho traduzido pela autora: “Los proyectos de educación terciaria conforman el 17% de toda la cartera del Banco en educación para América Latina y el Caribe. Estos proyectos están estrechamente ligados al respaldo prestado por el Banco Mundial a la ciencia y la tecnología y son complementarios a su apoyo a la educación preescolar, primaria, secundaria y a la enseñanza técnico-profesional. Además de las operaciones crediticias, el Banco también sustenta la educación terciaria a través de asistencia técnica” (BANCO MUNDIAL, 2003, p.2).

Esse novo conceito de educação tem suas origens nos documentos elaborados pelo banco na década de 90,¹³² porém é em 2003, com o documento acima citado, que ele se consolida.¹³³ É afirmada uma “nova racionalidade, na medida em que qualquer curso “pós-médio” (público ou privado) era considerado de nível “terciário”, seja através da emissão de diplomas, certificados ou atestados de aproveitamento” (LIMA, 2011, p. 89 apud JÚNIOR, 2016. p.171). Para legitimar esse “novo” formato de educação o banco argumenta que

Nas últimas duas décadas, muitos países experimentaram extraordinária diversificação em seus setores de educação superior. O surgimento de várias novas instituições paralelas às universidades tradicionais – “institutos técnicos para estudos de curto prazo, faculdades comunitárias, politécnicos, centros populares de educação superior com programas bienais, centros de ensino à distância e universidades abertas” - criou novas oportunidades para atender a crescente demanda social. Na América Latina, Ásia e, mais recentemente, na Europa Oriental e na África Subsaariana, essa tendência foi intensificada pelo crescimento rápido do número e tamanho das instituições privadas de ensino superior (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 69)¹³⁴.

Como bem destacado acima, é apresentada uma outra lógica de ensino e produção do conhecimento, com uma maior flexibilização para o processo de formação e do ensino, o que favorece diretamente as instituições privadas na oferta de cursos de curta duração e a distância de nível superior, categorizados como ensino terciário, ou seja um novo nível de ensino que cumpra as demandas do mercado de trabalho ao mesmo tempo que beneficie as empresas privadas de educação. Destacando que a educação vem se tornando como destacado anteriormente no item sobre a mundialização da educação de que esta vem se tornando um fator

¹³² De acordo com Neves, 2003 apud Júnior (2016, p.171) “a publicação de documentos destes organismos internacionais, sobretudo a partir da década de 1990 que utilizam este conceito de “educação terciária”, com as significativas alterações pelas quais passaram os sistemas de educação superior em vários países do mundo, cujos resultados mais visíveis são a expansão do segmento empresarial mercantil na oferta de ensino superior, a diversificação de instituições de ensino, a flexibilização curricular, o deslocamento da produção de pesquisa das instituições de ensino superior para as empresas privadas ou a aproximação entre as universidades e as empresas privadas no processo de produção do conhecimento através da pesquisa, entre outras mudanças em curso”.

¹³³ Barreto e Leher, 2008 apud Júnior (2016, p.169) consideram que o documento “Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria” introduz o deslocamento do conceito de educação superior à educação terciária.

¹³⁴ Traduzido pela autora: En los pasados dos decenios, muchos países han experimentado una extraordinaria diversificación en sus sectores de educación terciaria. La aparición de diversas instituciones nuevas paralelas a las universidades tradicionales – ‘institutos técnicos para estudios de corta duración, community colleges, politécnicos, centros de educación terciaria popular con programas bienales, centros de enseñanza a distancia y universidades abiertas’ – ha creado nuevas oportunidades para satisfacer la demanda social creciente. En América Latina, Asia y, más recientemente, en Europa Oriental y África subsahariana, esta tendencia se ha visto intensificada por el ‘rápido crecimiento en el número y tamaño de las instituciones privadas de educación terciaria’ (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 69).

de suma importância para o desenvolvimento econômico, diante disso é destacado no documento que

La capacidad de una sociedad para producir, seleccionar, adaptar, comercializar y usar el conocimiento es crucial para lograr un crecimiento económico sostenido y mejorar los estándares de vida de la población. El conocimiento se ha convertido en el factor preponderante de desarrollo económico. Un estudio reciente adelantado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) sobre los factores determinantes del crecimiento concluye que las tasas subyacentes de crecimiento a largo plazo en las economías de la OCDE dependen del mantenimiento y la expansión de la base de conocimientos. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 40).

O trecho acima demonstra a relação do banco com a perspectiva da educação terciária que se baseia no conceito da teoria do capital humano, no qual vem reafirmar tal ponto quando é afirmado em outro documento que “para qualquer tipo de inovação, o capital humano e a qualificação do trabalhador representam claramente um insumo essencial para estimular a novidade, a produtividade e a competitividade” (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p. 163).

Este mercado, porém, se diferencia nos países centrais dos países periféricos, o que colocaria funções diferenciadas para a educação terciária nesses “dois mundos” distintos. Aos países periféricos, a educação terciária deve estar subordinada aos projetos de desenvolvimento econômico que se articulem aos arranjos produtivos locais, respeitando as supostas “vocações” econômicas das regiões mais pobres enquanto que para os países do centro do capitalismo, não há restrições ao papel da educação terciária em termos de direcionamento à pesquisa aplicada e à formação de força de trabalho qualificada e adaptada às exigências nas tecnologias de informação comunicação. Isto é, educação comodificada para os países exportadores de commodities e educação tecnológica avançada para países como EUA, Canadá, Japão e dos países dominantes da União Europeia (JÚNIOR, 2016, p.175).

De acordo com Banco Mundial (2003, p.2) “a estratégia para a educação superior na região da América Latina e Caribe se concentra em dois aspectos fundamentais: (i) criar um mercado para o ensino superior e (ii) melhorar a capacidade de resposta do setor público e sua responsabilidade”. Com o uso do “financiamento de fórmulas baseadas na competitividade e desempenho, aplicadas principalmente a instituições públicas, com o objetivo de promover eficiência e responsabilidade, atrelando o financiamento ao desempenho”. Como podemos perceber, ambos aspectos caminham para a mercantilização e privatização do ensino superior público.

Estabelecer normas mais flexíveis para o uso dos recursos para promover um maior grau de eficiência no uso dos recursos públicos, o governo deveria considerar uma combinação de mecanismos complementares com o objetivo de destinar verbas para as instituições de ensino superior, baseando-se na avaliação do desempenho (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p.219).

Em ambos os relatórios destacados, é evidente a indicação que vem sendo construída em favor da flexibilização dos recursos públicos e até mesmo das universidades públicas. E o que vemos na atualidade não difere desta direção. De acordo com o documento do Banco Mundial; CNI (2008) os principais entraves para o ensino superior no país se resumem em dois pontos um relacionado a governabilidade e financiamento. No documento é destacado que a proposta de expansão da cobertura da educação superior ao garantir a inserção de vários estratos sociais seria um desafio, no que tange ao segundo ponto relacionado a qualidade que deveria ser melhorada. Porém, o documento é enfático ao afirmar que este movimento dificilmente poderia ser concretizado pela forma convencional de financiamento das universidades frutos desse movimento de expansão, o que evidencia o fato de que

O financiamento público das universidades federais é visto como um entrave à inovação e à melhoria da qualidade da educação. A proposta do BM e da CNI é “promover maior autonomia das instituições, criando simultaneamente mecanismos de avaliação adequados”, isto é, as universidades deveriam ter mais liberdade para captar recursos via o setor privado ou via cobrança de taxas e os mecanismos de avaliação deveriam se basear em critérios produtivistas e balizados pela gestão de resultados (JUNIOR, 2016, p.178).

Uma vez que os recursos são arrecadados e geridos pelo Estado, o documento sugere que esta relação limita a autonomia das universidades à medida que existem várias condicionalidades legais para que estas possam firmar parcerias privadas. Além disso, são colocados pontos referentes aos critérios de produção nas instituições, com a insistência para a implantação de sistemas de gestão de resultado e quantificadores, estratégias estas que poderiam ser utilizadas para um segundo momento no ranqueamento em que definirá o montante dos recursos a serem destinados as universidades mais bem colocadas.

É nesse sentido que, segundo Junior (2016, p.179), o governo em conjunto ao MEC deve auxiliar no processo de construção e implantação, no qual “os indicadores devem ser claros e mensuráveis, especificando os resultados institucionais, acadêmicos e financeiros pelos quais todos os protagonistas poderão ser responsabilizados”, justificando a promoção de um

maior grau de eficiência no uso dos recursos públicos se fazendo referência as indicações pontuadas no documento do BM e CNI de 2008.

Segundo Júnior (2016, p.183), “a concepção de educação do Banco Mundial expressa nos documentos analisados se materializa na contrarreforma da educação superior em três grandes dimensões, a saber, financiamento, avaliação e relações público-privadas” (com fortes repercussões na autonomia universitária). Essas dimensões são pontuadas nos documentos citados e são tidas como o “centro da política de educação superior implementada no Brasil durante a reformulação da educação superior levada a cabo pelo ex-presidente Lula da Silva na primeira década do século XXI” (idem).

De acordo com Júnior (2016), a relação entre o Banco Mundial e o governo Lula da Silva se deu de maneira estreita desde o primeiro ano de mandato, no qual é possível evidenciar pelo documento:

“Políticas para um Brasil Justo, Sustentável e Competitivo” foi elaborado para orientar as políticas do novo governo federal. Neste documento, o BM reafirma a importância das reformas estruturais combinadas com políticas sociais para os mais pobres. Na concepção do Banco, um Brasil mais justo é aquele que executa medidas de transparência social, fazendo novamente referência, principalmente, às reformas da previdência social e do sistema de impostos (reforma tributária). Um Brasil mais sustentável é aquele que estimula o aumento dos níveis de produtividade, incentivando e ampliando a ação dos setores privados. E um Brasil mais competitivo, deve realizar reformas que visem à confiança dos investidores internacionais nos projetos econômicos brasileiros (LIMA, 2005 apud JÚNIOR, 2019, p.165).

Como veremos a seguir estas “orientações” foram seguidas, principalmente a ampliação dos setores privados. Outros fatos que evidenciam a relação direta do banco com o governo de acordo com o autor foram por meio da realização de dois eventos no primeiro ano do mandato sendo estes: o “Seminário Universidade: Por que e como reformar?”, em setembro de 2003 e o outro em novembro intitulado “Seminário Internacional Universidade XXI. Novos Caminhos para a Educação Superior: o Futuro em Debate”, este último organizado pelo MEC em parceria com o Banco Mundial como destacado por Júnior (2016, p.167). Fruto destes seminários foi elaborado um diagnóstico pelos organismos internacionais acerca da educação superior brasileira que de acordo com o autor apontou como “eixo norteador da reforma universitária a intensificação da diversificação das fontes de financiamento e a mudança da noção de autonomia universitária (que deveria ser entendida como liberdade para captação de recursos por parte das IES públicas) (JÚNIOR, 2016, p.168).

Contudo, as várias “reformas” e expansão do ensino superior que se deu nos três mandatos do governo do PT, que são evidenciados com os programas criados no primeiro e segundo mandato de Lula da Silva. Em que “o ensino, nesta concepção de educação superior, volta-se quase que exclusivamente para a formação da mercadoria força de trabalho, ou seja, a qualificação de quadros e pessoal como futuros insumos do capital para a produção e a competitividade” (JÚNIOR, 2016, p.182).

No relatório mais atual analisado, de 2017, o banco apontou que: “o principal achado de nossa análise é que alguns programas governamentais beneficiam os ricos mais do que os pobres, além de não atingir de forma eficaz seus objetivos”. Portanto “seria possível economizar parte do orçamento sem prejudicar o acesso e a qualidade dos serviços públicos, beneficiando os estratos mais pobres da população”¹³⁵ com a justificativa de que

Tal injustiça é agravada pelo fato de o acesso às universidades públicas ser regido por um exame de admissão muito concorrido. Os estudantes de famílias mais ricas têm condições financeiras para pagar professores particulares, ou frequentar os ensinos fundamental e médio em escolas privadas, que oferecem uma melhor preparação para tais exames de admissão. Estudantes de famílias mais pobres, por outro lado, têm muito menos chances de ingressarem em universidades públicas (BANCO MUNDIAL, 2017, p.136).

De fato, a maioria dos estudantes que frequentaram o ensino médio privado tem mais condições de ingressar nas universidades públicas, porém, não é ressaltado que este é o direcionamento de boa parte destas instituições e muito menos a precariedade da infraestrutura e remuneração dos docentes do ensino público, o que evidencia um baixo investimento e falta de direcionamento da perspectiva educacional. Esse relatório alega que os “pobres” não conseguem se inserir nestes espaços pela quantidade de ricos que ocupam em sua maioria, se tornando um espaço injusto. Tais argumentos não condizem com a realidade atual de nosso país de acordo com os dados publicados recentemente acerca das instituições públicas de ensino, segundo Leonardo Barbosa e Silva (Coordenador nacional do FONAPRACE).

A IV Pesquisa Nacional de Perfil dos Discentes das Instituições Federais de Ensino Superior revela que a universidade caminha na direção de espelhar a composição social do país. A universidade é feminina e cada vez mais popular e negra. Sabemos que o diagnóstico extraído resulta de um processo de democratização do acesso, com programas, tais como o Enem/Sisu e a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) que permitiram mais mobilidade territorial e

¹³⁵ Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report> acesso: 05 de março 2018.

justiça social e étnico-racial. Levamos para dentro da graduação pessoas que inauguraram nas suas famílias a presença neste nível de ensino. São jovens que orgulham e enchem de esperanças milhões de familiares que enxergam pela primeira vez a oportunidade da ascensão social. São também estudantes que realizarão o papel social das universidades no seu tripé ensino-pesquisa-extensão, aprendendo e criando conhecimento, dialogando com a comunidade (ANDIFES; FONAPRACE, 2016).¹³⁶

Cabe ressaltar que essa mudança de perfil se deu mediante a implantação de programas de expansão de vagas (REUNI)¹³⁷ e alteração do formato de ingresso (ENEM/SISU) e claro os programas de assistência estudantil, fornecendo condições de permanência aos estudantes, em que

A partir dos dados de 2003 nota-se um crescimento da participação de pardos e pretos e uma diminuição dos brancos, que eram 59,4% dos estudantes e passaram a ser 43,3% em 2018. Tal mudança é, em parte, resultado da adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades federais, que começaram a ser implantadas de modo pontual e autônomo a partir de 2005 e foram se espalhando ao longo dos anos por todo o sistema de educação superior federal, particularmente a partir da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007, e da criação de um programa federal de ação afirmativa obrigatório por meio da Lei nº 12.711 de 2012. De 2003 a 2018 os pardos aumentaram sua participação entre estudantes em 11 p.p. e os pretos mais que dobraram (ANDIFES; FONAPRACE, 2019, p.21).

Devido ao programa de expansão das universidades públicas (REUNI), o perfil dos estudantes das universidades mudou, o que deu condições de ingresso para pessoas que jamais tiveram a oportunidade de estar na universidade bem como seus familiares, em relação ao modelo que vigorava anteriormente. De acordo com o levantamento da pesquisa do perfil socioeconômico dos discentes das IFES em 2014,¹³⁸ em relação ao nível de escolaridade dos pais, foi revelado que

[...] 64,1% de discentes do sexo masculino e 66% do feminino já tinham nível de escolaridade superior ao de suas mães e que 66,6% dos estudantes do sexo feminino e 69,4% do masculino tinham nível de escolaridade superior ao de

¹³⁶ANDIFES; FONAPRACE. IV Pesquisa do perfil sócioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras em 2014. Universidade Federal de Uberlândia (UFU):Uberlândia, Julho de 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf> acesso 15 abr. 2018.

¹³⁷ No período 2010-2018, a interiorização aprofunda-se ainda mais, considerando que o número de IFES localizadas nas capitais chega a 13 unidades e no interior a 52. O percentual de instituições federais localizadas no interior do país cresceu 92,6%, passando de 27, em 2010, para 52, até fevereiro de 2018 (ANDIFES, FONAPRACE, 2019, p.14).

¹³⁸Idem.

seus pais”. Estes dados indicam um impacto geracional proporcionado pela ampliação das oportunidades de acesso às IFES brasileiras. Finalmente, a pesquisa demonstrara que a maioria dos (as) estudantes havia frequentado escolas públicas no ensino médio. Do total, 64,1% dos estudantes tinham realizado o Ensino Médio em escolas públicas, enquanto 35,9% frequentaram escolas particulares (ANDIFES; FONAPRACE, 2019, p.9).

De acordo com os dados apresentados na IV pesquisa do perfil, podemos comprovar tal apontamento do quanto o movimento de expansão em conjunto às demais oportunidades mudaram o nível de escolaridade dos integrantes de milhares de grupos familiares. Diante disso, é fundamental destacar os dados acerca da renda média destes estudantes que passaram a compor esse “novo” público das universidades. De acordo com os dados apresentados na IV pesquisa, 66,2% ou 2/3 dos graduandos recebem até 1,5 salário mínimo familiar mensal per capita, ou seja, uma menor renda familiar. Na V Pesquisa realizada em 2018,¹³⁹ o percentual de estudantes inseridos na faixa de renda mensal familiar per capita “até 1 e meio SM” cresceu alcançando 70,2% do universo pesquisado¹⁴⁰ (ANDIFES; FONAPRACE, 2019, p.28).

Este valor de até 1,5 salário mínimo é utilizado para a inserção em vários programas com recorte de renda, em que esse teto define, para fins legais, parcela da população em vulnerabilidade social e garante o acesso a vagas reservadas a cota social e programas de assistência estudantil nas universidades públicas. Portanto os dados obtidos através destas pesquisas revelam que a realidade dos estudantes das universidades públicas brasileiras é distinta da afirmada pelo Banco.

Como vemos, “as tendências encontradas em 2014 se confirmam na V Pesquisa de Perfil, realizada em 2018. Ademais, a V Pesquisa identifica a consolidação do processo de democratização das IFES brasileiras” (ANDIFES; FONAPRACE, 2019, p.28) em que é fundamental reconhecer os avanços deste movimento de expansão. Porém, há de ser pontuado o fato de que, ao invés de pensar a ampliação do ensino público e gratuito para atender ainda mais a população com menor renda familiar, o banco propõe que essas universidades sejam privatizadas e que cada pessoa pague cotas baseadas na renda familiar, em uma nítida estratégia de mercantilização e privatização da educação. Portanto, apontar a expansão do ensino superior

¹³⁹ A V Pesquisa de Perfil foi formalizada por meio de Convênio firmado entre ANDIFES/FONAPRACE e a Universidade Federal de Uberlândia, que ficou responsável pela coordenação geral, concepção, desenvolvimento e análise dos dados da pesquisa.

¹⁴⁰ Do total dos estudantes, 26,6% vivem em famílias com renda familiar per capita de “até meio SM” e 26,9% com renda per capita “mais de meio a 1 SM”. Neste sentido, mais da metade (53,5%) dos (as) graduandos (as) pertence a famílias com renda mensal per capita “até 1 SM”. Na faixa de renda per capita “mais de 1 a 1 e meio SM” estão 16,6%. Inseridos na faixa “Mais de 1 e meio SM” encontram-se 26,9% deste público e 3,0% não responderam (ANDIFES; FONAPRACE, 2019, p.28).

público sem fazer o contraponto do movimento na esfera privada não parece justo, pois, o maior movimento de expansão de fato se deu na esfera privada, para ilustrar melhor basta analisarmos a quantidade de grandes empresas e monopólios educacionais privados de educação superior surgiram no Brasil nos últimos anos, por exemplo, o Grupo Króton (considerada a maior empresa privada de educação superior do mundo). Esse aumento é relacionado ao mesmo período em que a esfera pública também recebia investimentos no movimento de expansão do ensino superior. Este salto na esfera privada se deu principalmente pelos investimentos públicos através de programas de bolsas e financiamentos no ensino superior por parte do Estado (principalmente no segundo mandato do governo Lula) como o PROUNI¹⁴¹ e FIES.

Segundo a Sinopse Estatística da Educação Superior do INEP (2016), os dados apontam que mesmo com o processo de expansão do REUNI foi mantido um percentual inferior em relação às instituições privadas, com um quantitativo de matrículas no ensino superior público em cerca de 25% enquanto o ensino privado ofertava cerca de 75% das matrículas.

Esses programas já estão na pasta do BM desde 1996, outro exemplo do que vem sendo sugerido e aplicado em nossa política educacional, são os programas de financiamento para o pagamento de matrículas e mensalidades em universidades privadas, porém a sugestão é que

Os planos de crédito educacional são um complemento essencial para a recuperação de custos e a cobrança de direitos. Muitos estudantes não podem arcar com as despesas do ensino superior cobradas em relação a renda atual de sua família e os planos de crédito permitem que paguem com sua renda futura. Cerca de 50 países, industrializados e em desenvolvimento, têm esse tipo de plano. Mais da metade estão na América Latina. Na maioria dos países, os empréstimos são pagos de acordo com um plano fixo. Os custos administrativos são altos e muito poucos dos graduados pagam seus empréstimos. Em grande parte, os maus resultados se devem ao fato de os planos de crédito terem sido administrados por ministérios e agências governamentais e não por instituições financeiras, como bancos (BANCO MUNDIAL, 1996, p.121-122).¹⁴²

¹⁴¹ PROUNI é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece *bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior*, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Disponível em <http://siteprouni.mec.gov.br/> acesso em: 05 março de 2018.

¹⁴² Los planes de crédito educacional son un complemento esencial de la recuperación de los costos y del cobro de derechos. Muchos estudiantes no pueden sufragar los gastos de la enseñanza superior con cargo a los ingresos corrientes de su familia y los planes de crédito les permiten pagarlos con cargo a sus ingresos futuros. Unos 50 países, industrializados y en desarrollo, tienen ese tipo de planes. Más de la mitad están en América Latina. En la mayoría de los países, los préstamos se pagan de acuerdo con un plan fijo. los costos administrativos son altos y muy pocos de los egresados pagan sus préstamos. En gran parte, los malos resultados se deben a que los planes de crédito han sido administrados por ministerios y organismos gubernamentales y no por instituciones financieras como los bancos (BANCO MUNDIAL, 1996, p.121-122).

O que comprova a intenção do Banco em retirar os programas e fundos de investimento da esfera do Estado, ao alegar que estes não são capazes de trazer bons resultados, e pelo incentivo a transferência deles para o capital privado, como se os bancos pudessem gerenciar de maneira mais eficiente. Cabe destacar que a relação estabelecida entre as partes é totalmente diferente entre o Estado e o setor privado.

Exemplo disso temos a recente reformulação do FIES, implantado em 2018, no qual o programa foi dividido em três diferentes modalidades, sendo a primeira a juros zero, a segunda com juros até 3% mais correções monetárias, ambos geridos pelos bancos de participação mista com o governo. E a terceira destinada aos estudantes com renda per capita mensal familiar de até cinco salários mínimos. Esta modalidade abre possibilidade de que os financiamentos sejam realizados com recursos de Bancos privados participantes, dado que ocorreu pela primeira vez na história do fundo.

Estas mudanças não devem ser analisadas de forma desarticulada com as “sugestões” que vem sendo feitas pelo banco em relatórios anteriores ao afirmar que as entidades governamentais não estão aptas para gerir tais recursos e que estes deveriam ser transferidos para instituições privadas, ou seja, dando condições dessas lucrarem e gerirem os recursos em conjunto aos grandes conglomerados educacionais em um nítido processo de financeirização da educação no contexto de mundialização do capital.

Outro ponto é a posição do banco ao afirmar que o ensino superior não deve ser público e gratuito, ao transferir esses recursos para o ensino primário e secundário, o que parece contraditório, pois, ao afirmar essa transferência também faz o chamado aos pais e responsáveis para que esses se transformem em mão de obra para a construção das escolas. Com base em exemplos dados pelo próprio Banco,

No Nepal, por exemplo, as comunidades locais constroem e mantêm quase todas as escolas primárias e muitas escolas secundárias. As doações correspondentes podem aumentar a participação local nas escolas, criar um senso de propriedade e estimular o aumento das contribuições privadas para a educação. Esses planos são cada vez mais comuns na África e na América Latina. Brasil, Gana, Índia e Tanzânia estão testando planos de doação de contrapartida para construção de escolas, com apoio do Banco Mundial. No Brasil, o financiamento público é condicionado às comunidades locais, atingindo metas consensuais quanto à contribuição de materiais e mão-de-obra para a construção de escolas (BANCO MUNDIAL, 1996, p.118)¹⁴³.

¹⁴³Tradução realizada pela autora de acordo com o trecho: “En Nepal, por ejemplo, las comunidades locales construyen y mantienen casi todas las escuelas primarias y muchas escuelas secundarias. Las donaciones de

Cobrar nas universidades públicas e investir o dinheiro nos níveis anteriores não tornará o acesso às universidades mais justo, já que por essa proposta será necessário pagar para cursar o ensino superior, se forem aplicadas as sugestões apontadas pelo banco viveríamos o cenário de redução ainda maior do contingente de pessoas com baixos ou sem recursos socioeconômicos nas universidades públicas, junto a um processo de endividamento da juventude pelas cotas a serem pagas ou pelos financiamentos.

Ao propor empréstimos aos estudantes é preciso ter em conta os dados da realidade no qual é evidenciado que este sistema de financeirização da educação por meio de bolsas/empréstimos bancários é um sistema insustentável tanto no Brasil segundo dados apontados pelo MEC¹⁴⁴ e até mesmo nos países tidos como centrais/desenvolvidos com índices de inadimplência altíssimos e um grande contingente de estudantes endividados, ou seja, o banco recomenda que seja ampliada uma política que tem se mostrado inviável para a sociedade.

Portanto, ao analisar as propostas que o Banco mundial vem traçando em seus relatórios visando balizar a implantação das políticas educacionais é possível considerar que as proposições do BM vêm se materializando cada vez mais, e, merece destaque o fato de que grande parte dos relatórios sugerem a cobrança de taxas com uma nítida perspectiva de mercantilização e privatização da educação. Guiado por uma forte estratégia de financeirização dos serviços públicos que cabem ao Estado executar e não entregar as empresas educacionais e bancos para que estes financiem, gerenciem e lucrem às custas das contribuições da população e endividamento do país de modo geral, por meio dos empréstimos.

A mais evidente e atual comprovação destas estratégias para o ensino superior público que vem em direção as orientações que vem sendo colocadas pelo Banco Mundial desde a mais

contrapartida pueden aumentar la participación local en las escuelas, crear un sentido de propiedad y estimular el aumento de las contribuciones privadas a la educación. Esos planes son cada vez más comunes en África y en América Latina. El Brasil, Ghana, la India y Tanzania están ensayando planes de donaciones de contrapartida para la construcción de escuelas, con apoyo del Banco Mundial. En el Brasil, el financiamiento público está condicionado a que las comunidades locales alcancen metas convenidas con respecto a la contribución de materiales y mano de obra para la construcción de escuelas” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.118).

¹⁴⁴O FIES atualmente possui um total de 2,7 milhões de contratos e um elevado número de 453 mil estudantes inadimplentes, todos sem chances de negociar com a Caixa Econômica Federal. No momento, este índice de devedores equivale a um débito total de R\$ 10 bilhões com o fundo.MEC. Estudantes inadimplentes poderão renegociar as dívidas com o Fies a partir do segundo semestre. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/213-1762821894/65601-estudantes-inadimplentes-poderao-renegociar-as-dividas-com-o-fies-a-partir-do-segundo-semestre> acesso: 11 nov.2018.

de 30 anos é o programa “Future-se”, inaugurado em meados de julho deste ano (2019). A palavra futuro associada ao ensino superior já vinha sendo utilizada para se referir a um outro formato de ensino em que estas alterações irão cumprir um papel de suma importância nos países periféricos uma vez que “diante da ausência de realizações econômicas e do aumento da exclusão e da miséria, a educação tem a função estratégica de prover o status quo e de uma abertura para o futuro: um futuro róseo para todos aqueles que fizerem as escolhas educativas corretas, conforme Fukuyama” (LEHER, 1998, p.228). Reforçando a perspectiva individualizante e fragmentada do formato de ensino propagado pelo BM.

Como vemos o Future-se vem em direção à privatização e mercantilização do ensino superior público de acordo com as exigências do Banco Mundial, como demonstrado anteriormente, com os documentos publicados pelo BM, as sugestões que vêm sendo construídas a cerca de 30 anos orientando as políticas educacionais, pudemos ver algumas materializações e talvez este programa seja a cereja do bolo construída a tanto tempo.

Farei alguns apontamentos de alterações que foram se dando antes da proposta do programa ser posta como tal recentemente. Antes de compreender o programa evidenciarei com mais detalhes o seu preparo. Publicado a cerca de 10 anos em documento elaborado pelo BM e CNI em 2008, que já trazia apontamentos segundo Junior (2016, p.181) de que a concepção e política para a pesquisa (considerando que grande parte desta se dá nas universidades públicas, como já destacado), é apontado como caminho neste documento ao “estabelecer fortes vínculos entre as melhores universidades de pesquisa e os setores produtivos” na busca de alcançar por esses vínculos o estabelecimento de um conjunto de instituições de alto nível de reconhecimento, internacionalmente, em Pesquisa & Desenvolvimento. Esse vínculo se daria mediante a entrada de empresas privadas no financiamento, definição e direcionamento das pesquisas as instituições consideradas mais produtivas e mais bem ranqueadas (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008).

Ao ler este documento e analisar os processos que Junior (2016, p.181) vem destacar nas alterações legais até culminar na materialização dos interesses centrais das grandes empresas e do banco com o atual “Future-se”. Dentro disso é importante demonstrar os percursos, pois bem, um deles se evidencia pelo projeto de Lei n. 4.643/2012, que visava criar o Fundo Patrimonial (*Endowment Fund*), que autoriza o financiamento das universidades via pessoas físicas e/ou jurídicas e que estas participem dos conselhos gestores das instituições, ou seja, abre as portas das universidades para que os gestores empresariais possam ocupar cadeiras

nos conselhos e defender os seus interesses dentro das instituições. Esta proposta não foi sancionada como lei, porém está contemplada na proposta do programa “Future-se”.

Outro ponto que merece destaque é o PLC (Projeto de Lei da Câmara) n. 77/2015 que visa criar o Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação que culminou na sanção da lei 13.243/2016 que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação o qual fez alterações em nove leis anteriores, com o objetivo de inverter a prioridade do investimento público em ciência, tecnologia e inovação, em que essa deixaria de ser da pesquisa básica para a pesquisa aplicada, ou seja, beneficiaria a agenda de pesquisa que interessam aos setores empresariais, além de possibilitar que as Organizações Sociais (OS) gerenciem as parcerias público-privadas na condução da pesquisa, outro aspecto que está diretamente alinhado com os objetivos e propostas do atual programa.

Agora um pouco sobre esta proposta “recente” de programa que já nasceu andando. O programa “Future-se” (lançado dia 17/07/2019)¹⁴⁵ em sua definição busca o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e institutos federais. Essas ações serão desenvolvidas por meio de parcerias com organizações sociais (OS). O programa se divide em três eixos principais, sendo eles: gestão, governança e empreendedorismo; pesquisa e inovação; e internacionalização.

Para a elaboração do programa “Future-se” a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) destacaram que não foram ouvidas pelo MEC antes da reformulação do programa. O Conif convocou reunião extraordinária para discutir e elaborar um posicionamento institucional sobre o programa. Já a Andifes afirmou que pretende formar grupos de trabalho para avaliar o “Future-se” e formular propostas a partir do que foi apresentado pelo ministério. Dentro deste contexto, ambas as instituições representativas destacaram que esta proposta está vindo após a realização do contingenciamento anunciado pelo MEC desde fins de abril que compromete de 30%

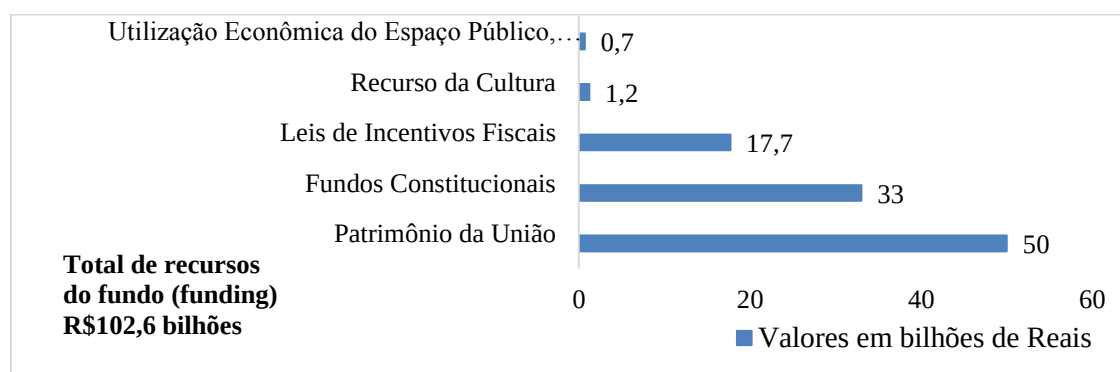
¹⁴⁵ BRASIL. Guilherme Pera e Dyelle Menezes. Portal Mec (Ed.). **MEC lança programa para aumentar a autonomia financeira de universidades e institutos.** 17/07/2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/78211-mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

podendo chegar até 54% dos recursos destinados ao custeio das Universidades públicas e instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹⁴⁶.

A minuta¹⁴⁷ do projeto de lei do programa “Future-se”, como já dito, visa mudar a autonomia financeira das universidades e institutos federais, para tal pretende alterar trechos de 17 leis atualmente em vigor,¹⁴⁸ dentre elas a LDBN, o plano de carreiras e cargos do ministério federal, a lei que trata dos fundos constitucionais das regiões norte, nordeste e centro-oeste; as regras para isenção tributária de importação, as regras de deduções de imposto de renda e até mesmo alteração na legislação brasileira sobre planos privados de saúde prevendo acréscimos na lei 12.550/2011 (criação da EBSEH) de um trecho que da permissão aos hospitais universitários aceitarem convênios com planos privados de assistência à saúde, como estratégia para as universidades federais aumentarem suas receitas.

Este programa será gerido por um fundo de direito privado que permitirá o aumento da autonomia financeira das instituições federais de ensino. O Fundo ampliará o financiamento para as atividades de pesquisa, extensão e desenvolvimento, empreendedorismo e inovação. A administração deste fundo será de responsabilidade de uma instituição financeira privada e funcionará sob o regime de cotas. A proposta inicial de arrecadação está demonstrada no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Valor dos fundos arrecadados para o FUTURE-SE



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA COM BASE EM DADOS APRESENTADOS NO LANÇAMENTO DO PROGRAMA

¹⁴⁶ ANTUNES, André. **O que esperar do Future-se**. EPSJV/Fiocruz, 26/07/2019. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-que-esperar-do-future-se>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

¹⁴⁷ Minuta disponível para baixar em:

<estaticog1.globo.com/2019/07/19/programa_futurese_consultapublica.pdf> Acesso em: 05 ago. 2019.

¹⁴⁸ MATHEUS RODRIGUES. Tv Globo (Ed.). **'Future-se' quer alterar a LDB e outras 16 leis em vigor; leia a íntegra o projeto do MEC**: Programa quer mudar a autonomia financeira de universidades, ampliando a participação do capital privado. 19/07/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/07/19/future-se-quer-alterar-a-ldb-e-outras-16-leis-em-vigor-leia-o-texto-preliminar-elaborado-pelo-mec.html>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

Segundo o MEC, o valor estimado de aporte para o fundo é de R\$ 102 bilhões, dos quais R\$ 50 bi virão na forma da cessão, pelo Ministério da Fazenda ao MEC, de imóveis de propriedade da União que hoje estão ociosos. O ministro da Educação, Abraham Weintraub, afirmou durante o lançamento do programa que o modelo do Future-se baseia no que está posto em universidades do Canadá e dos Estados Unidos, onde esses tipos de fundos são comuns. O ministro também afirmou que o programa visa facilitar e ampliar uma prática que hoje já existe para captação de recursos pelas universidades, que são as parcerias público-privadas para o desenvolvimento de pesquisas e projetos específicos¹⁴⁹.

De acordo com Júnior (2016, p.180), “mesmo nos países com alto grau de produção científica, quase todas as universidades priorizam a qualidade da educação, não a pesquisa”. Baseado no modelo norte americano poucas instituições teriam vocação ou disporiam de recursos para realizar pesquisas em todos os departamentos, o autor cita o exemplo dos Estados Unidos em que apenas cerca de 3% a 5% das instituições de ensino superior são classificadas como “universidades de pesquisa”. Realidade distinta do Brasil em que as instituições educacionais consideradas de ensino superior podem e devem apoiar os centros de pesquisa próprios.

A posição do ministro Weintraub vai na direção dos apontamentos propostos no eixo de pesquisa e inovação que tem como um dos objetivos definidos a consolidação dos parques tecnológicos, que tem como referência as instituições de referência norte americanas, no qual o estímulo para à atividade de inovação se dará por meio da instalação de centros de pesquisa e inovação e de parques tecnológicos. Esta posição junto ao direcionamento dos recursos por meio dos interesses da iniciativa privada vem diretamente ao encontro das demandas do mercado e do capital financeiro com a criação de fundos de gestão dos recursos em que as universidades terão de pleitear para receber investimentos internos nas pesquisas porém, estas liberações certamente estarão condicionadas aos interesse dos grupos que detém os fundos, em um direcionamento total das instituições públicas aos interesses privados.

O que vemos com a ênfase do projeto nas parcerias visando a alavancagem de recursos privados para inovação por meio de projetos de P&D bem como o uso de planos privados de saúde em hospitais universitários, dentre outros pontos que tem relação direta com as instituições privadas e também pela proposta das atividades de pesquisas e extensão dos Institutos e Universidades passarem a ser consideradas atividades culturais. Numa nítida

¹⁴⁹ Ibidem.

estratégia de restringir a produção de conhecimento e direcioná-la apenas aos interesses produtivos sem nenhum compromisso de produção de conhecimento e atendimento à sociedade.

Esse programa propõe o desmonte da universidade como, o que vem de encontro aos interesses do banco, uma vez que

Isto, para o Banco, significa na prática acabar com o modelo atual das universidades públicas brasileiras baseadas no tripé ensino-pesquisa-extensão para conformar instituições em sua maioria exclusivamente de ensino, deixando a pesquisa para poucas instituições especializadas e de excelência e mais ligada ao setor produtivo. Trata-se na verdade da desconstrução do modelo humboldtiano para a defesa do modelo estadunidense (JUNIOR, 2016, p.180).

Em um cenário em que

As universidades estão sendo reconceituadas como instituições desvinculadas da pesquisa, preferencialmente privadas e “autônomas” (isto é, capazes de caminhar com os próprios pés, inclusive quanto a seu financiamento) e, sobretudo, orientadas para atender as necessidades de um mercado configurado pela polarização da economia mundial. Deste modo, o fundamental de suas atividades passa a ser definido em âmbitos diferentes dos da instituição. Importante destacar que a produção de conhecimento novo e mais especificamente de novas tecnologias são vistos como anacrônicos; o modo hodierno de subordinação dos países latino-americanos aos centros econômicos dominantes, torna a aquisição de pacotes tecnológicos mais vantajosa economicamente, conforme tem enfatizado o ministro da educação brasileiro e, mais amplamente, o Banco Mundial (Higher Education: The Lessons of Experience, 1994). Como no Brasil a universidade é constitucionalmente definida como uma instituição que obedece ao princípio da indissociabilidade de ensino, de pesquisa e de extensão e, no caso das instituições públicas, gratuita, as diretrizes do Banco têm de vir acompanhadas por uma reforma constitucional, o que realmente está ocorrendo (LEHER, 1998, p.241-242).

É importante destacar novamente que as diversas pesquisas realizadas nas universidades públicas cumprem um duplo papel, sendo o primeiro de complementar e ampliar a compreensão dos estudantes dos vários conteúdos/temas estudados de forma sistematizada e aprofundada, bem como as propostas que saem desse movimento de investigação que em grande parte das vezes tem relação direta com a criação de propostas de melhorias para as várias esferas de vida da sociedade como um todo.

[...] nesse contexto, a asseveração do Nobel da Escola de Chicago, Gary Backer, de que não cabe o modelo europeu de educação superior na América Latina assume pleno sentido. Igualmente coerente com essa lógica é a asseveração do Banco Mundial de que o país pode se contentar com conhecimento de segunda mão ou, ainda, com as análises do principal analista de educação desse organismo, George Psacharopoulos, de que, considerando as vantagens comparativas da região, o melhor retorno aos investimentos educacionais provém da educação fundamental e do adestramento da mão-de-obra (LEHER, 2007, p.20).

Na atual fase do capitalismo em seu caráter mundializado é necessário compreender a estrutura que envolve esse processo desde o nível das relações sociais mais básicas até os processos mais elevados da formação, nesse sentido a educação é posta para cumprir um papel de grande valia a medida que auxilia no processo de subordinação e controle dos países hegemônicos; e também como um espaço que vem se ampliando no mercado à medida que são elaboradas as alternativas para o seu financiamento privado e responsabilização individual, tendo na esfera rentista um dos maiores interessados e beneficiados.

Mesmo o ensino superior público não sendo considerado um direito obrigatório a ser assegurado pela constituição, é necessário defender a garantia de acesso aos jovens em um espaço marcado por uma base curricular crítica e contestatória, característica das universidades públicas, além disso, é preciso ressaltar que são nas universidades públicas onde estão sendo desenvolvidas as principais pesquisas para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Como bem pontuado pelos estudantes ao ressaltar que

A autonomia universitária na produção de conhecimento sempre incomoda aqueles interessados na manutenção das estruturas de poder. O pensamento crítico nunca é bem-vindo quando privilégios de uma elite são questionados. Apesar de refletir apenas uma parcela da população e dos interesses regionais, num contexto de golpe no país, que vive o congresso mais conservador dos últimos anos, junto a um cenário internacional de retrocesso, trata-se de uma ameaça concreta e preocupante (MOASSAB, JESUS e MELO, 2017)¹⁵⁰.

Portanto, compreender esse processo identificando seus limites e possibilidades a partir de uma leitura ampliada que vise analisar os fatores e influências externas do processo de controle hegemônico de tais países é fundamental. Na busca da construção de uma referência mundial de como deve ser e se dar os processos, bem como as elaborações das políticas públicas

¹⁵⁰MOASSAB, Andréia; JESUS, Marcos de; MELO, Vico. “O desmonte da universidade pública e branqueamento cultural: outra estratégia do genocídio”. *Le monde diplomatique*:18 mar. 2017 disponível em: <http://diplomatie.org.br/o-desmonte-da-universidade-publica-e-branqueamento-cultural-outra-estrategia-do-genocidio/> acesso: 20 mar. 2018.

e sociais marcadas pelos interesses dos grupos dominantes guiados pela lógica do mercado, que tem assumido cada vez mais o papel de formar cidadãos acríticos, com um viés tecnicista e mercadológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa percepção neste trabalho partiu do ponto de análise de que as alterações na política educacional se deram como ponto de intensificação das contrarreformas que ocorreram a partir da reorganização do mundo do trabalho para atender às demandas do mercado e do capital financeiro. Ao alterar a lógica do trabalho, por meio de novos padrões ou até a mescla dos mesmos, faz-se necessário realizar mudanças na educação, uma vez que a formação dos trabalhadores passa por estes espaços. Diante disso, esse trabalho foi construído na busca de trazer à tona a perspectiva que tem balizado a política educacional, bem como suas principais referências.

Compreender que o formato de educação posto em nosso país, que possui traços seculares de distinção de formação, é fundamental. Porém, o foco desta pesquisa foi pensar para além da realidade interna e pudemos comprovar que a elaboração das políticas educacionais que têm sido propostas e implantadas tem relação direta com os interesses dos países centrais, que tem nas agências multilaterais, com ênfase no Banco Mundial, o papel de poderosos intelectuais orgânicos do capital, a partir da elaboração e disseminação de uma perspectiva política que vá de encontro aos interesses das grandes empresas e bancos internacionais. Esse movimento se dá a partir da elaboração de empréstimos e financiamentos, em que para tal concessão, são postas várias condicionalidades/exigências, como a implantação de projetos e programas governamentais para atender aos interesses das principais potências mundiais.

A construção teórica dos discursos hegemônicos é expressa por meio dos relatórios/documentos oficiais produzidos, sendo o principal a elaborar tais conteúdos o Banco Mundial, no que tange as políticas sociais. Estas elaborações têm tido referência direta no direcionamento e implantação das legislações e contrarreformas vivenciadas na educação como demonstrado no último capítulo, que vem destacar a relação convergente entre os interesses do BM e aos dos representantes políticos, uma vez que esses direcionamentos cumprem uma agenda, mesmo que não no tempo indicado pelo Banco.

Tais direcionamentos se deram a partir de meados da década de 90 com a LDBEN de 96 que deu ainda mais abertura para entrada da iniciativa privada na educação. Já no século XXI, temos vários exemplos como o movimento de expansão vivenciado nos governos do PT, até 2016, referente ao ensino médio/técnico e superior. Baseado em um formato de educação posto hegemonicamente e atendendo tais interesses, o que não deixa de reproduzir um dos mecanismos principais para a manutenção das estratégias do capital que é a formação em massa.

Contudo, mesmo com toda precarização, há que se fazer ressalvas a tal expansão, até porque a autora, que vos escreve, faz parte dos indicadores desse movimento.

Recentemente foi realizada a contrarreforma do ensino médio, que tem como base o direcionamento voltado para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, uma vez que várias disciplinas que possuem caráter crítico foram delegadas ao campo de formação optativa. O que vem reforçar a exigência de apenas matérias que poderiam ter relação direta com o mercado de trabalho e suas demandas, por um viés de formação acrítico e tecnicista. Medida pelos quantificadores educacionais, o qual condiciona o recebimento de investimentos, e cria um cenário de responsabilização individualizada ao desfocar uma análise ampla da conjuntura, com um quantitativo cada vez mais restrito dos postos de trabalho, que cauda a intensificação do clima de constante concorrência e culpabilização individual.

As contrarreformas educacionais propostas pelo banco não parecem levar em consideração os dados da realidade tanto no que quesito de reforçar que uma mudança efetiva na estrutura política e econômica se dará pela educação. Porém, não é levado em conta o auto índice de desemprego dos diplomados, o que descontrói o mito do diploma garantir o exercício de um trabalho qualificado e mais bem remunerado, no atual contexto da flexibilização do trabalho a tendência é o nivelamento por baixo, tanto dos salários quanto das condições de vida da maioria população.

Propostas como essas vêm cumprir muito mais um caráter de desconfiguração generalizada das universidades públicas/federais, uma vez que muitas das alterações propostas pelo programa vem sendo materializadas por vários projetos de leis e sanções. As alterações postas pelo banco por meio da expansão dos programas de financiamento do ensino superior público é outro ponto que demonstra a desconexão da realidade, haja visto os altos índices de inadimplência em conjunto ao endividamento da juventude, dados ressaltados anteriormente.

No atual movimento de privatização das universidades públicas, em que já foram sancionadas diversas leis abrindo as portas da universidade para transformar esse espaço em cumpridores das demandas do mercado. Esse processo é comprovado pelo recente programa lançado, o Future-se, ao pontuar que as IFES devem deixar de ser autarquias abrindo precedentes para a privatização, com a orientação de que estas sejam geridas por Organizações Sociais e estas passem a assumir a gestão das universidades. Que terão um grande fundo, dispositivo do mercado financeiro, para arrecadar os recursos por meio de várias fontes, principalmente as privadas, a fim de financiar as universidades públicas. Em uma nítida estratégia de direcionamento das universidades aos interesses privados, uma vez que as

pesquisas para serem financiadas dependerão do aval de comissões criadas pelo fundo, e o fundo com recursos privados vai atender aos interesses de quem?

É importante destacar que as universidades de norte a sul do país estão se reunindo para discutir o documento do programa e organizar manifestações contra o future-se, reconhecendo o desmonte da ensino superior público e gratuito, em um nítido processo de privatização e desmonte da perspectiva social das universidades públicas que tem compromisso de produzir conhecimento visando a melhoria e atendimento da sociedade.¹⁵¹

Essa pesquisa tinha por objetivo demonstrar a influência do Banco Mundial através de movimentos anteriores, bem como evidenciar as estratégias de implantação por meio dos documentos analisado, porém, para nossa surpresa e tristeza ao mesmo tempo, começamos a ver as indicações que vem sendo construídas desde finados do século passado se materializarem no período em que esse trabalho foi construído. Daí, esse trabalho se faz ainda mais relevante à medida que busca compreender as orientações e direcionamentos por uma esfera ampliada, a nível mundial, porque é isso, os desmontes que estamos vivenciando é fruto de um projeto mundial que tem bases no controle ideológico, político e econômico da população.

Contudo, cabe-nos deixar as questões: **“quem fatura com o “Future-se”?¹⁵² Ou melhor, esse futuro será em benefício de quem? Para quem?**

Após responder/refletir acerca dessas questões, chegamos a outra, mais que necessária nestes tempos: **“outra perspectiva de educação e formação é possível?”.**

Para respondermos essa questão partiremos do ponto de que

A articulação da prática educativa escolar com os interesses dos dominados supõe o movimento de unidade da dimensão política e técnica dessa prática. Trata-se De um movimento que tem uma Tríplice dimensão: i) a luta pelo acesso e pelas condições objetivas de uma escola de qualidade para a classe trabalhadora tem sua determinação básica na luta que se dá ao nível das classes sociais no conjunto das práticas sociais.[...] essa luta mais ampla, como vimos anteriormente, é que dá a direção política da ação educativa escolar que se explicita na escola, pela forma de articular o saber com os interesses hegemônicos da classe trabalhadora; ii) implica a mediação da competência técnica e de instrumentos materiais mediante os quais se transforma a “realidade rebelde” da negação do saber a classe trabalhadora. Apropriar-se do saber objetivo que lhes é negado historicamente pela classe dominante a nível de instituição escolar, de instituições culturais, e expropriado a nível do

¹⁵¹ ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Docentes de todo o país se mobilizam contra o Future-se e em defesa da Educação Pública e Gratuita.** 24/07/2019. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/docentes-de-todo-o-pais-se-mobilizam-contr-o-future-se-e-em-defesa-da-educacao-publica-e-gratuita1>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

¹⁵² VARELA, Victor. **Quem fatura com o “Future-se”?** 02/08/2019. Liberdade, Socialismo e Revolução (LSR). Disponível em: <<https://www.lsr-cit.org/?p=3643>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

processo produtivo onde o capital se aposta do saber coletivo da classe trabalhadora, é uma tarefa que transcende a vontade política, ainda que esta seja ponto de partida (FRIGOTTO, 2010, p.208).

Esta apropriação do saber que o autor aponta vem de encontro com a necessidade de uma escola de qualidade que alfabetize de fato e de possibilidades de fazer da escola um lugar que compreenda, expanda e defenda os interesses da classe da maior parte da população, a trabalhadora. Frigotto (2010) ainda pontua que este resgate a essa possibilidade de escola “demanda organização, disciplina, qualificação técnica e direção política, e necessita de intelectuais que reúnam, ao mesmo tempo, a capacidade técnica e a opção política na direção dos interesses dos dominados”.

Portanto,

O que historicamente se detecta, entretanto, é que o avanço das forças produtivas e na medida em que o capital não dispõe de um poder absoluto sobre o “destino” do homem, do qual não pode prescindir, a oligopolização do mercado contrapõe-se, como forma de luta, uma crescente organização da classe trabalhadora. Neste sentido, se na verdade a classe trabalhadora não cria a crise do capital – por sua crescente organização e consciência podem explorá-la na ótica de seus interesses. A educação escolar e não escolar, quando posta a serviço dos interesses da classe trabalhadora, constitui instrumento valioso para esta organização e consciência (FRIGOTTO, 2010, p.132).

Ao entender que a educação escolar e não escolar não deve ser compreendida de maneira separada das relações do mundo do trabalho e das relações sociais de produção, pois, se não se corre o risco de compreendê-la

[...] e dar-lhe como função precípua a formação do cidadão para a democracia (abstrata) é, uma vez mais, cair na armadilha que reserva uma escola de elite para classe dirigente e uma “multiplicidade de escolas”, que vão desde a escola formal desqualificada, “escolas” profissionalizantes (privadas ou público-privadas), de formação profissional (Senai, Senac, Senar), treinamento na empresa, até a “escola” das próprias relações capitalistas de trabalho no interior do processo produtivo, para a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2010, p.210).

Quando a função que a educação exerce não é compreendida na vida da maioria da população ela tende a ser dirigida pelos interesses das classes dominantes em benefícios dos conglomerados empresariais da educação em conjunto com as agências financeiras. Visando

apenas o atendimento das necessidades do modo produtivo, sem dar condições efetivas da classe trabalhadora se perceber e analisar por si os desdobramentos que as envolve em conjunto aos interesses, como citado anteriormente em sobre o processo de como se dá a elaboração das políticas educacionais e quais são os principais elaboradores.

Dentro disso é que Gramsci a partir da reflexão das duas perspectivas de formação (interessada e desinteressada) propôs outro formato de organização do processo educacional, a partir da escola unitária, que

[...] deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc. (GRAMSCI, 2011, p.217).

Com a proposta de desenvolver um formato de ensino que se adéque a realidade dos estudantes, reconhecendo as influências sociais e culturais que os cercam, bem como outra proposta de estruturação de ensino, no sentido de ser algo construído coletivamente e não imposto estrategicamente para preservação de algumas estruturas.

É preciso levar em consideração que

A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas as que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação (GRAMSCI, 2011, p.222).

Pensar numa perspectiva de educação que pudesse causar algum tipo de alteração na estrutura do modo de produção capitalista deveria ter como uma de suas bases orientadoras a busca pela ruptura da atual estrutura de formação, que faz com que os estudantes não se reconheçam no ensino que lhes é ministrado. Ao passo que, após esse processo de formação isso influi até mesmo na maneira em que os próprios trabalhadores se relacionam com a produção e no caso, se estranham no que produzem, não se reconhecendo como parte fundamental da produção de toda riqueza.

Portanto, analisar a mudança pela perspectiva gramsciana/marxiana implicaria compreender que “a escola única e politécnica assume uma dimensão, ao mesmo tempo política e técnica, que se estrutura a partir da luta de classe inscrita nas relações sociais mais amplas e

que se articula no interior da sociedade civil a nível dos aparelhos de hegemonia” como assinalado por Frigotto (2010, p.223). Para mirar essa mudança de paradigmas se faz necessária a ruptura com essa estrutura que tem direcionado à sociabilidade.

Nesse sentido, o movimento direcionado a nova ordem sociometabólica, na sociedade de transição, é inseparável da necessidade de superar o ethos social herdado da ordem reprodutiva do capital. Somente por meio da educação concebida como a autoeducação radical dos indivíduos sociais, no curso de sua alteração que só pode ter lugar em um movimento prático, em uma revolução, somente nesse processo podem os indivíduos sociais tornar-se educadores e educados. Essa é a única maneira concebível de superar a dicotomia conservadora de todas as concepções elitistas que dividem a sociedade em seletos “educadores” misteriosamente superiores e o resto da sociedade consignada a sua posição permanente subordinada de “educados”, como realçado por Marx (MÉSZÁROS, 2008, p.120-121).

Quando olhamos para o processo atual de formação, percebemos que estamos muito distantes desta proposta de autoeducação, que tem como base

[...] a união do ensino ao trabalho produtivo e um ensino politécnico é, pois, uma concepção organizada e implicada no movimento da criação das condições históricas de uma sociedade onde o homem total e todo homem se humanize pelo trabalho. O caráter politécnico do ensino decorre da dimensão de um desenvolvimento total das possibilidades humanas, onde como afirma Marx, na ideologia alemã, os pintores serão homens que además pintem (FRIGOTTO, 2010, p.212).

Baseado em um formato de organização básica que envolva o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, esta seria a proposta da escola politécnica. Porém é preciso ter em conta que ao mesmo tempo em que é posta como escola da sociedade futura indica uma direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora como apontado por Frigotto (2010, p.212).

Ter essa proposta como visão a ser alcançada cria uma referência positiva de que há possibilidade de construção de outro formato de educação para além da que tem se dado predominantemente. Em que não é dada a possibilidade de pensar para além do que está proposto e traçado (padronizado/normatizado) pelas diretrizes. Que acabam por subordinar o processo de formação a um modelo/sistema elaborado pelos setores dominantes que visam a manutenção de uma estrutura de exclusão entre os que possuem e os que não possuem acesso em função de uma educação elitizada.

A educação contínua do sistema capitalista tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de nenhuma mudança significativa. Precisa apenas de uma regulação mais exata em suas margens, que deve se alcançar pela metodologia idealizada do pouco a pouco. Por conseguinte, o significado mais profundo da educação continua da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença da absoluta inalterabilidade de suas determinações e estruturas fundamentais (MÉSZÁROS, 2008, p.82).

Ao cair nesse ideário estratégico para manutenção e perpetuação do predomínio da classe dominante, detentora dos modos de produção, é intencional que se perca de vista o quanto o

Papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p.65).

Pois, quanto melhor for o trabalho de educação e formação política, mais profunda será a compreensão do proletariado da sua própria condição, e, conseqüentemente, maior será as condições de um processo revolucionário que tenha possibilidades efetivas de propor e alterar essa realidade. Por isso é necessário como apontado por Mézáros (2008, p.115), analisar o tempo histórico real, e as pessoas como indivíduos sociais particulares capazes de obter sentido e dar sentido a sua própria vida na criação de uma ordem sócio metabólica qualitativamente diferente, bem como historicamente sustentável. Na qual a teoria só se realiza num povo na medida em que são realizadas suas necessidades básicas, ou seja, as coisas só fazem sentido e podem de fato começar a serem alteradas quando são incorporadas pela maioria das pessoas.

Pensar/propor outros formatos de processo de formação dentro de uma perspectiva mais ampliada e que garanta o desenvolvimento de várias esferas da vida dos trabalhadores implica fazer uma retomada a herança teórica marxista que irá apontar que a escola que interessa a classe trabalhadora é a

[...]escola única, politécnica, que prepara o homem desde os primeiros anos de vida para entender e atuar na *societas rerum* e na *societas hominum*- tem como elemento de unidade do político e do técnico e do teórico e do prático as relações sociais de produção da existência historicamente determinadas. Não se trata, portanto, da escola e do trabalho, mas de uma escola cujo vetor de organização política e técnica são as próprias relações sociais de produção

vividas concretamente pela classe trabalhadora e onde o trabalho se constitui no princípio educativo fundamental (FRIGOTTO, 2010, p.251-252).

O autor assinala que para a efetivação de uma escola que tenha como representação dos interesses principais os trabalhadores é necessária “a formação de quadros de intelectuais progressistas politicamente compromissados com a luta e interesse da classe trabalhadora, teórica e tecnicamente instrumentalizados não apenas para entender a realidade na sua complexidade e diversidade, mas principalmente para transforma-la” (FRIGOTTO, 2010, p.253).

Porém, para compreender esta perspectiva é fundamental estar ciente dos movimentos de correlação de forças postas no campo da disputa pela orientação e direção da escola, tanto internamente quanto externamente. Como vimos neste e nos capítulos anteriores de como os movimentos e forças são postas e a quais interesses e interessados a política educacional tem buscado atender através das adequações e contrarreformas indicadas pelo Banco Mundial e demais agências multilaterais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, June 2002. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27876/29648>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ALVES, Giovani. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. In: *Neoliberalismo e reestruturação positiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996. pp.109-161.

ANDES. A contrarreforma do ensino médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN; Junho de 2017; Brasília (DF).

ANDIFES; FONAPRACE. IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras em 2014. Universidade Federal de Uberlândia (UFU):Uberlândia, Julho de 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES_2014.pdf> acesso 15 abr. 2018.

ANDIFES; FONAPRACE. V Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras em 2018. Universidade Federal de Uberlândia (UFU):Uberlândia, Maio de 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradu%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>> acesso 30 jul. 2019.

ARCARY, Valério. Uma nota sobre os institutos federais em perspectiva histórica. Disponível em [blog da revista espaço acadêmico](https://espacoacademico.wordpress.com/2015/03/25/uma-nota-sobre-os-institutos-federais-em-perspectiva-historica/), 2015: <<https://espacoacademico.wordpress.com/2015/03/25/uma-nota-sobre-os-institutos-federais-em-perspectiva-historica/>> Acesso em: 03 de jun. 2016

ARIENTI, Wagner Leal; FILOMENO, Felipe Amin. Economia política do moderno sistema mundial: as contribuições de Wallerstein, Braudel e Arrighi. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 99-126, jul. 2007.

BANCO MUNDIAL. El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política. Washington, 1986. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/614071468163754682/El-financiamiento-de-la-educacion-en-los-paises-en-desarrollo-opciones-de-politica>> acesso em 20 ago. 2018.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. Washington, D.C. 1996.

BANCO MUNDIAL. Aprimoramento das escolas e do ensino no Brasil: a abordagem da Fundescola.2002 Disponível em:

<<http://documents.worldbank.org/curated/pt/128921468769204973/Aprimoramento-das-escolas-e-do-ensino-no-Brasil-a-abordagem-da-Fundescola>>. Acesso em 28 de out. 2018.

BANCO MUNDIAL. Cómo procurar las capacidades necesarias para la economía del conocimiento: el Banco Mundial en la educación terciaria de América Latina y el Caribe. 2003 disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/164861468774286476/Como-procurar-las-capacidades-necesarias-para-la-economia-del-conocimiento-el-Banco-Mundial-en-la-educacion-terciaria-de-America-Latina-y-el-Caribe>> acesso em 11 set. 2018.

BANCO MUNDIAL. Grandes pasos en un gran país: Brasil consigue importantes logros en el proceso de educación para todos. 2006. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/388661468239369004/Grandes-pasos-en-un-gran-pais-Brasil-consigue-importantes-logros-en-el-proceso-de-educacion-para-todos>> acesso em 10 set. 2018.

BANCO MUNDIAL. Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil Revisão Das Despesas Públicas. Volume I: Síntese. Novembro de 2017. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>> Acesso em 05 de mar. 2018.

BANCO MUNDIAL; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). Conhecimento e inovação para a competitividade. Brasília: CNI, 2008.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da américa latina: consenso de washington ou crise fiscal? Pesquisa e Planejamento Econômico, 21 (1), abril 1991: 3-23. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-acriseamericalatina.pdf>> acesso 06 mai. 2019.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. [Org.] A Finança Mundializada: Raízes Sociais e Políticas, Configuração e Consequências. São Paulo: Editora Boitempo. Introdução, 2005.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB?. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 67, p. 39-52, jul. 2016. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087/13283>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

FAGIAN, Cílson César; PREVITALI, Fabiane Santana. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman. Cad. EBAPE.BR, v. 12, nº 4, artigo 1, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2014, pp.757-769. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v12n4/1679-3951-cebape-12-04-00756.pdf>> acesso em 27 mai. 2019.

FERNANDES, J; et al. A trajetória da educação profissional no Brasil: das escolas de aprendizes artífices à criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. IV SENEPT, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT04/GT_04_x9x.PDF acesso em 30 de jan. de 2017.

FIORI, José Luís. Maria da Conceição Tavares e a hegemonia Americana: Tomando como referência suas análises da “retomada da hegemonia norte-americana”, as contribuições de Maria da Conceição Tavares à análise econômica das relações internacionais são examinadas no que apresentam de inovador. Carta Maior. 26 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Maria-da-Conceicao-Tavares-e-a-hegemonia-Americana/4/41544>>. Acesso em 04 mai. 2019.

FLACH, Simone Fátima. Influências e determinações para a oferta da Escolaridade obrigatória no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 60, p. 181-199, dez 2014 – ISSN: 1676-2584.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista educação, v.16, n.46. jan.|abr. 2011. pp.235-274.

GRAMSCI, Antonio. O leitor de Gramsci: escritos escolhidos (1916-1935). Org. Carlos Nelson Coutinho - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. 17. ed. [Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria. Stela Gonçalves] São Paulo: Loyola, 1992 [parte II e IV].

JESUS, Rodrigo Paulo de. Educação no Brasil e o dualismo escolar. Revista Géfyra, São Miguel do Iguaçu, v. 1, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <www.faesl.com.br/revista/index.php/gefyra/article/download/8/8> Acesso em 20 de jan. 2018.

JÚNIOR, William Pessoa Da Mota. O banco mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). Programa de pós-graduação em educação doutorado em educação. UFOPA, Belém –PA; 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 77-96.

LEHER, R. Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. PAC e heteronomia cultural. Revista políticas públicas, v. 11, n. 1, p. 9-33, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3096>> Acesso em: 01 jul. 2019.

LÊNIN, Vladimir Illitch. O imperialismo: etapa superior do capitalismo. Apresentação de Plínio de Arruda Sampaio Júnior, Campinas, SP; FE/UNICAMP, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008. disponível: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf> acesso em 05 de jul. 2018.

MARTINS, André Silva. “Todos pela Educação”: O Projeto Educacional de empresários para o Brasil século XXI. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>> acesso em 04 de jan. 2017.

MARTINS, José Ricardo. Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual? Iberoamérica Social: revista-red de estudiosos sociales (V), pp. 95-108. 2015. Recuperado de <<http://iberoamericasocial.com/immanuel-wallerstein-e-o-sistema-mundo-uma-teoria-ainda-atual/>> acesso em 10 de fev. 2018.

MARX, K. Teorias da mais-valia, história crítica do pensamento econômico. Vol.1 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. - São Paulo: Boitempo, 2012.

MATTOSO, Jorge; POCHMANN, Marcio. Mudanças estruturais e trabalho no Brasil. Rev. MELO, Adriana Almeida Sales de. A mundialização da educação: neoliberalismo e socialdemocracia no Brasil e na Venezuela. Trab. educ. saúde [online]. 2005, vol.3, n.2, p.397-408. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200008 acesso 19 jul. de 2018.

MELO, Adriana Almeida Sales de. A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. 2003. 244 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253166>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

MESZÁROS, István. A educação para além do capital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo. 2008.

NATAL, Jorge L. A. Império norte-americano e território no Brasil dos 80's e 90's: Uma leitura inspirada em Maria da Conceição Tavares. EURE (Santiago), Santiago, v. 28, n. 84, p. 117-131, set.2002. Disponível em <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612002008400007&lng=es&nrm=iso> Acesso em 05 mai. 2019.

NETTO, José Paulo. Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Cap.1 p.13-112).

NOSELLA; AZEVEDO. A educação em Gramsci. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio. /ago. 2012

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. Revista de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. As Influências do Banco Mundial na Política educacional: o foco na educação e na regulação social. Reunião científica regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR: Curitiba/PR. 2016. ISBN: 978-85-8465-013-2. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf> acesso em 28 mar. 2018.

OLIVEIRA, Edneia Alves. A política de emprego na Itália e no Brasil: a precarização protegia e a precarização desprotegida. CRV: Curitiba, 2017.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “capital humano”. Cadernos de Pesquisa, n.113, julho/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n113/a10n113.pdf> acesso em 17 de fev. 2018.

PEDERIVA, Ana Cristina. O MOBRAL faz mais do que ensinar a ler e a escrever: manifestações biopolíticas para o controle de adultos analfabetos em Varginha – MG (1970 - 1985). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2015. pp.13-39. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Ana%20Cristina%20Pederiva.pdf>> acesso em 01 jul.2018.

PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008). Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2009. pp.7-95 (Cap.1 e 2).

PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944 –2008). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PRADO, Luiz Carlos Delorme. 1A Grande Depressão e a Grande Recessão: Uma comparação das crises de 1929 e 2008 nos EUA. Revista Econômica, Niterói, v 13, n 2, pp. 9-44, dezembro 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):93-114, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 8.^a edição - Petrópolis: Vozes, 1986.

SANFELICE, José Luís. Resenha livro: Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC. JÚNIOR, João Dos Reis Silva. São Paulo: Xamã, 2002. 135p. Publicada por Educ. Soc., Campinas, Vol. 24, N. 85, pp. 1391-1398, 2003. Disponível Em <[Http://Www.Scielo.Br/Pdf/Es/V24n85/A15v2485.Pdf](http://Www.Scielo.Br/Pdf/Es/V24n85/A15v2485.Pdf)> Acesso 16 Mai. 2018.

SCHLESENER, Anita Helena. Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: SCHLESENER, AH., MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. Marxismo(s) & educação [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 39-62. ISBN 978-85-7798-211-

0. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110-03.pdf> acesso em 22 de mai. 2018.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira: Colônia Período Pombalino (1759/1822). Períodos. História, Sociedade e Educação no Brasil. HISTEDBR Faculdade de Educação UNICAMP. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html acesso em 05 de dez. de 2017.

SOARES, Ricardo Pereira. Dívida pública externa: empréstimos do BIRD ao Brasil. Planejamento e políticas públicas. V. 21 – 2000 pp.104-165. Disponível www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/download/87/156 acesso 31 out. 2018.

SOUZA FILHO, Rodrigo. Estado, burocracia e patrimonialismo no desenvolvimento da administração pública brasileira. [Tese de Doutorado] Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social/Programa de Pós-graduação em Serviço Social, 2006.

TAVARES, Maria da Conceição. Globalização e Estado Nacional. La Globalización Económica Financiera. Su impacto en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002. pp.23-38. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101004085053/2.pdf> acesso em 01 de abr. 2019.

TAVARES, Maria da Conceição. A Crise Financeira Atual. Brasília: Itamaraty. Paper Itamaraty de 30 de abril de 2009. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/maria_da_conceicao_tavares_a_crise_financeira_atual_itamaraty_1_.pdf acesso em 01 de abr. 2019.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. Trabalho & Educação: Belo Horizonte, v.24, n.1. p.201-213, jan-abr; 2015.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia-Jomtien, 1990. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291> Acesso 01 jul. 2019