

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB CONFIGURAÇÃO DO ESTADO NEOLIBERAL

Fabrcia Cristina de Castro Maciel
Helena Mara Dias Pedro
Marcelo Lima

INTRODUÇÃO

O capítulo ora apresentado, parte do pressuposto de que a educação possui uma relação intrínseca com a concepção ontológica e histórica do trabalho, portanto procuramos identificar as dimensões que perpassam o trabalho e a educação, explicitando o movimento entre esses processos, entendendo-os dialeticamente como uma unidade diversa e não apenas como partes que se somam. Destacamos a também a importância de se compreender a categoria trabalho como um princípio educativo, cuja articulação entre sua dimensão ético-política e a dimensão estratégica da educação sejam capazes de construir um projeto societário distinto do que se apresenta na realidade.

O objetivo do ensaio é apresentar reflexões acerca das possíveis contradições presentes na disputa da agenda e da direção das políticas educacionais. Nesta direção, destaca-se uma tendência em escala mundial, onde um bom ponto de partida é trabalhado por Ball (2014) apontando que distintos projetos/programas educacionais assentados no paradigma gerencialista tem ganhado a centralidade no pensamento educacional contemporâneo.

A análise realizada indica que o Estado tem se retraído no desenvolvimento de suas funções legitimadoras, processo este que se inicia quando o grande capital rompe o pacto que sustentava o Estado de Bem-estar Social e, desta forma, começa a incidir na retirada das coberturas sociais públicas.

Embora o Brasil não tenha construído um Estado de Bem-estar Social, a particularidade brasileira aponta que a efetividade dos direitos sociais no país possui um caráter residual e, ainda assim, acompanha tendências mundiais no gerenciamento das políticas, como é o caso da política de educação, onde ações direcionam a retirada do controle do setor público, seja por meio da “venda de soluções políticas” ou vias de colaboração, conforme marca Ball (2014) nem sua análise.

Para a problematização da temática apresentamos então um breve histórico das propostas reformistas em relação a educação básica e a educação superior que disputam legitimidade no atual cenário brasileiro, construindo assim uma aproximação com a realidade social local.

Por fim, ressalta-se que nos reportamos a um conjunto de autores de inspiração marxista para direcionar nossa compreensão sobre as expressões da *questão social* que circunscrevem o campo da política educacional, procurando identificar principalmente os nexos e nuances entre as mediações políticas, ideológicas e econômicas que regem a agenda de configuração neoliberal, agravada, neste tempo histórico pelo cariz reacionário do executivo majoritário do país.

1. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A EDUCAÇÃO NOS MARCOS DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Partindo do pressuposto de que a educação possui uma relação intrínseca com a concepção ontológica e histórica do trabalho, categoria fundante do ser social, a presente proposta busca tratar da construção dos elementos trabalho e educação, explicitando a relação entre esses processos, entendendo-os dialeticamente como uma unidade e não apenas como partes que se somam, conforme apontado por Marx.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homens e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. Afim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem (Marx, 2013, p.255).

Com esta compreensão, entendemos que o homem se distingue dos animais através da consciência. Ou seja, o homem transforma a natureza e ao transformá-la, transforma a si mesmo. O homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (Marx; Engels, 1974, p. 19).

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergona muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado

que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração de forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar a sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mental (Marx, 2013, p. 255).

Assim, a partir da sua capacidade teleológica e do trabalho que o homem se objetiva no mundo a partir da sua ação transformadora, que é orientada pela capacidade que lhe confere distinção dos animais, sendo esta a capacidade de projetar uma ação intencional, que projeta uma finalidade à sua ação.

O trabalho se apresenta em uma condição teleológica, em que expressa o metabolismo entre o homem e a natureza e, através desse movimento, o ser social alcança a *práxis* educativa, que vai incorrer no processo de modificação da realidade posta e proporcionar mudanças por meio de ações reflexivas, que possibilitará alcançar a consciência do ser social.

Ontologicamente, o ser humano precisa aprender a produzir sua própria existência, o que nos leva a concluir que a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem; isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do próprio homem. Mas esse aprendizado se modifica juntamente com as mudanças pelas quais passam de trabalho, de produção da existência, de sorte que a relação entre o trabalho e a educação é tanto ontológica quanto histórica (Ramos, 2010, p.98).

No que se refere a imbricação entre trabalho e educação, Saviani aponta que

O ponto de partida na relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (Saviani, 2007, p. 153).

No entanto, a gênese do sistema capitalista fez com que o trabalho fosse organizado de forma a possibilitar a ampliação da sua produtividade, bem como a redução de custos que materializam o processo de acumulação do capital. Desta forma, o modo de produção capitalista definiu uma nova estrutura social, e essa é marcada pela compra e venda da força de trabalho. No contexto da intensa evolução do capitalismo, que em sua fase mercantilista trouxe como consequência, a força de trabalho assalariada, que não detém os meios de produção, gerando alterações na estrutura das relações e processos sociais (Martinelli, 2008).

Ao desenrolar a trajetória e avanços do sistema capitalista, o mesmo passou de sua fase mercantilista para o capitalismo industrial, onde surgiram as produções incessantes e

infindáveis, que proporcionaram maior acumulação de capital e, através deste, o capitalismo se expandiu, passando de sua fase industrial para a fase concorrencial, em que o mercado se torna livre e cria condições e atitudes cada vez mais individualistas, e evidencia o domínio do capital sobre o trabalho (Martinelli, 2008).

Mészáros (2011) sublinha que o capital enquanto relação social subordina o metabolismo do ser humano com a natureza, aos interesses de uma classe, aquela que exerce o domínio sobre a classe produtora da riqueza social, convertendo o trabalho em meio de dominação e exploração. Ou seja, as configurações da sociabilidade típica na sociedade do capital só conseguem se sustentar com o processo de alienação dos indivíduos, o qual coloca em avesso as relações sociais como relação de troca, orientados para o mercado. Essa contraversão alienante ocorre a partir de um modo de produção, que converte o trabalhador ao produto do seu trabalho, fazendo com que a sua produção passe a ter valor de troca. Os embasamentos de aceitação e manutenção do modo de organização da vida social humana só são possíveis se a reprodução de mediação alienante se efetive isoladamente das demais dimensões da vida social.

A crise de reação do capital ao ciclo recessivo de queda nas taxas de lucro que se apresenta nos anos de 1970, realiza uma mudança no padrão de acumulação e pressiona por uma refuncionalização do Estado, que busca redefinir estratégias privatistas para operacionalização de políticas que efetivam direitos sociais.

Tais condições estruturais e conjunturais se apresentam em escala mundial, e guardam profundas semelhanças com a realidade encontrada na sociedade brasileira, visto que o país situa-se na periferia do capitalismo central e é dele dependente. Ou seja, experimenta-se no Brasil às reestruturações do sistema produtivo e as reformas governamentais, sob a lógica da divisão internacional do trabalho e da configuração do Estado neoliberal. Noutras palavras, as transformações provocadas pelo esgotamento do padrão de acumulação capitalista vigente até meados do século XX e a sua substituição por um novo padrão, marcado pela reestruturação produtiva, reconfigura também o cenário de distintos projetos de reformulação e disputas de grupos pela hegemonia e controle das políticas sociais.

O Estado tendo como base de sustentação princípios de “liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista” (Harvey, 2011, p.16). No contexto dessas profundas e intensas transformações que se processam tanto no âmbito da reestruturação da produção, quanto na ação reguladora do Estado, o que se observa é o Estado no encolhimento de suas funções legitimadoras, processo este que se inicia quando o grande capital rompe o pacto que sustentava o Estado de Bem-estar Social e, desta forma, começa a incidir na retirada das coberturas sociais públicas, processando um grande o corte nos direitos sociais.

Há que se contextualizar o cenário que se estabelece no âmbito mundial, onde se destaca as profundas transformações nas formas de provisão do setor público e na sociedade civil, bem como a introdução de novas formas de regulação social, como apontado por Ball (2014).

Quero apresentar o argumento de que, durante os últimos quinze anos, temos testemunhado no Reino Unido, e também na maioria das outras sociedades do mundo ocidental e das sociedades desenvolvidas uma profunda transformação nos princípios de organização e da provisão social, especialmente no setor público. Isso significa dizer que as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de

financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e de pagamento e as condições das organizações públicas de bem-estar social tem sido sujeito a mudanças genéricas. Heuristicamente, essas mudanças devem ser situadas como parte de um processo mais amplo de transformação que Jessop descreve como a passagem do Estado de bem-estar Keynesiano para um Estado do trabalho schumpeteriano (Ball, 2014, p. 23).

Nesta análise é compreendido pelo autor que tais mudanças vão muito além da mera redução do Estado de Bem-estar Social para reestruturá-lo e subordiná-lo às forças do mercado, mas aponta que tal proposta se apresenta tanto como estratégia econômica quanto como projeto hegemônico de revigoramento da sociedade civil articulado às políticas ideológicas do neoliberalismo thatcherista.

[...] em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de formas relacionadas. Novas formas de influência política estão sendo habilitadas e alguns atores e agências locais estão sendo marginalizados, desprivilegiados ou burlados (Ball, 2014, p. 18).

O que se observa é que a educação pública, a partir da acumulação flexível e, mais recentemente, após uma série de contrarreformas, perde cada vez mais sua capacidade de respostas coletivas e emancipatórias, ancoradas em pressupostos de cidadania ampliada, inclusão, autonomia, submetendo-se às imposições do mercado. Na compreensão do autor,

[...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar”. Assim, o neoliberalismo produzindo [...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são especialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico (Ball, 2014, p. 229-230).

Também se faz necessário o destaque para a forma que o setor privado têm operado dentro do próprio governo, disputando a agenda de construção e desenvolvimento das políticas educacionais, seja por meio da filantropia e da cultura da doação ou através da própria venda da educação enquanto uma mercadoria ou produto.

[...] na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda a parte. Como indiquei, a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas. O trabalho com políticas está também cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado. (Ball, 2014, p. 222).

Nos marcos do capitalismo contemporâneo, percebemos que a política educacional caminha para o fortalecimento do polo político ideológico que se alicerça na privatização, na filantropia e da incursão da sociedade civil organizada em torno de um projeto que culmina em um cenário de contrarreformas na educação, que ganha forças no atual cenário brasileiro.

2. REBATIMENTOS DAS CONTRARREFORMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A perspectiva que se apresenta na década de 1990 sob os registros dos organismos internacionais que orientam a educação brasileira, segundo Rabelo *et al.*, apontam que

Primeiro, a reforma educacional dos anos 1990 no Brasil está atrelada à reforma do Estado, que, por sua vez, articula-se à dinâmica do capitalismo na última metade do século XX, marcada por uma crise de caráter estrutural; segundo, nesse contexto, os instrumentos internacionais de Educação, a pedido do grande capital, projetaram uma reforma educacional de largo espectro com base na noção de crise educacional e de sua auto-solução (a educação redimiria a si própria); por fim, a crise educacional é entendida como uma defasagem entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades do sistema (Rabelo et al., 2015, p. 26).

Com a intenção de aprofundamento crítico sobre o cerne dessas propostas, Leher (1998) já anunciava os seus despistes “[...] aliviar a pobreza extrema, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social, como para a sustentabilidade política” (Leher, 1998, p. 101). É nesse sentido que se constrói a premissa de que tais propostas buscam de fato é uma forma de manutenção do sistema sobre o qual a sociedade está forjada e a hegemonia do capital financeiro no direcionamento dos recursos quanto à dimensão ético-política que direciona a educação.

Como podemos observar, não é recente a tentativa de construir estratégias de dominação da educação, seguidas das orientações dos organismos internacionais, tais como as do Banco Mundial, que atendendo os interesses do grande empresariado, direcionando a educação para o atendimento dos interesses mercadológicos, como vem ocorrendo no Brasil desde a década de 1990.

No que se refere à particularidade brasileira, como aponta Frigotto (2001, p. 79), o desafio que se apresenta é, pois, o de ter a capacidade coletiva de distinguir o projeto de Educação Profissional patrocinado pelos organismos internacionais - Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento - do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

No cenário brasileiro, distintos projetos disputam a hegemonia da educação desde o período destacado, sendo alguns de iniciativa e alicerçados em concepções empresariais, tomando como exemplo o projeto de educação do Movimento Todos pela Educação (TPE) que, para Martins (2009), um modesto projeto de educação para o Brasil do século XXI

vem conseguindo convencer que interesses educacionais de uma classe contemplam os interesses de todos.

A necessidade defendida é a de composição de uma agenda educacional do empresariado que propõe a “produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (Shiroma; Garcia; Campos, 2011, p.227). Assim, na análise do Movimento Todos pela Educação, as autoras avaliam que o empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública. (Shiroma; Garcia; Campos, 2011).

Observamos que, assim como aponta Ball (2014), diferentes projetos e programas educacionais surgem nesse contexto e evidenciam como o paradigma gerencialista tem ganhado relevância nas sociedades, sendo estes apresentados como a salvação da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas.

Conforme trataremos no próximo tópico, cabe destacar que mesmo em governos considerados mais progressistas identificamos que a ampliação dos níveis de educação, especialmente da educação superior, também ocorreu alicerçada na expansão de fortes investimentos na rede privada, como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Ensino Superior (FIES). Outras propostas, como foi o caso do PRONATEC, nas palavras de Lima (2012) não fazem sequer a distinção setorial ou institucional (público e privado); entre aquilo que tem sido o papel fundamental da rede pública federal (a educação profissional técnica) e o que tem sido o campo privilegiado da rede ‘privada’ do Sistema S (os cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional).

Na análise realizada por Freitas (2018) a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (FREITAS, 2018, p. 29). Cabe destacar que neste mesmo período distintos grupos conservadores surgem, apresentando propostas que em seu cerne propõe que educação seja silenciada e cerceada, como por exemplo o Movimento Escola Sem Partido (ESP).

Na análise de Frigotto (2016), nesta conjuntura, promove-se um desmanche na escola pública – a qual vira um empecilho para os grandes empresários do mercado educacional – e uma revisão da função docente, e surgem institutos empresariais dedicados a pensar a educação e a política brasileira. Nesse sentido, tais grupos buscam justificar e promover a manutenção de seus privilégios através da manipulação das massas pela pedagogia do medo e da violência, pela doutrina do ajuste e da austeridade e pela doutrina do capital humano. A proposta não foi adiante, pois em julho de 2019 eles se retiraram do debate.

A proposta que trata da Base Nacional Comum Curricular sugerida pelo Ministério da Educação - BNCC (Brasil, 2015) apresenta um escopo restritivo e regulatório ao expor a organização curricular com opções formativas reducionistas que não levam em consideração a diversidade, conforme nos aponta Silva (2015):

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear

e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. (Silva, 2015, p. 375).

Ainda nesse sentido, a autora aponta que “a padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola” (Silva, 2015).

Para Frigotto (2017) o discurso implícito na proposta reforça suas posições sobre a responsabilidade da escola pública de construir um ser humano omnilateral, via currículo integrado e integral. O autor ainda apresenta sua crítica sobre o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se faz às avessas por ser eminentemente conservador, restritivo e penalizador à escola pública em detrimento da escola privada.

Nessa linha de pensamento destacamos que a BNCC se constitui do que chamamos de materialização das ameaças e retrocessos situados no bojo da atual reforma do ensino médio, especialmente no que se refere ao quinto itinerário denominado de formação técnico e profissional, pois esta reposiciona o debate sobre a função social e a identidade institucional das unidades escolares da rede federal de educação profissional e tecnológica. Um reposicionamento conservador que limita a formação dos estudantes que precisam se preparar para o trabalho, sendo a proposição de itinerários formativos um reforço da fragmentação e um retrocesso ao currículo integrado.

Recentemente, a educação foi alvo de uma série de ataques diretos do governo Bolsonaro, como a portaria recém publicada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, instituindo um grupo de trabalho para elaborar uma metodologia de cálculo do custeio dos cursos de educação profissional técnica de nível médio e qualificação profissional, tendo como composição do referido grupo de trabalho representação além da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), juntamente com os órgãos consultivos que são bases para a construção da educação profissional, o que demonstra os riscos e o abismo para onde a educação profissional pública pode estar caminhando.

3. O ESTADO NEOLIBERAL E OS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Nas reflexões apresentadas até aqui, apontamos que as contradições manifestas nos enfrentamentos por uma agenda e direção das políticas educacionais brasileiras circunscrevem, a partir dos anos de 1990, a uma tendência gerencialista de governação orientada pela configuração neoliberal do Estado. Antes cabe reafirmar que tal cartilha neoliberal corresponde a uma construção ideológica que tem como premissa a “incorrigível ineficiência e

incompetência do Estado” postulada por Hayek, Friedman, Tullock, etc. (Leher, 2003) obedece às condicionalidades do Fundo Monetário Internacional (FMI). Com a finalidade de alargarmos nossas análises para o nível do ensino superior, procuraremos retomar alguns aspectos essenciais das reestruturações realizadas nesta esfera, procurando identificar possíveis efeitos para a sociedade brasileira. A estruturação política, administrativa e pedagógica do ensino superior e a organização instituída para o desenvolvimento da formação tem sido caracterizada por complexas relações de poder, aportadas em práticas econômicas e políticas que reproduzem no campo educacional, a ordem societária cujas manifestações da *questão social* são reforçadas. Portanto, faz-se incontornável compreendermos que

[...] o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contra-internalização” exige [...] uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (Mészáros, 2008, p. 62).

As contrarreformas da política de educação superior iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), têm como marco incontestado o Plano Diretor da Reforma Administrativa do Estado (PDRAE, 1995) no comando do então Ministro Luiz Bresser Pereira, no Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE/1995). Sob esta fatura, o sistema de proteção social brasileiro, que na prática já não havia chegado à condição de um Estado de Bem-estar Social tal como identificado nos países de economia central, reduz ainda mais o seu escopo e amplitude junto população, com medidas de privatizações dos serviços, enxugamento e focalização das políticas sociais, além de delegar à sociedade civil (denominado “terceiro setor”) e ao setor privado empresarial a implementação de parte considerável destas políticas. Tal plano, sob o modelo gerencial estatal define vasto reordenando das estruturas burocráticas, curriculares e acadêmicas nas Instituições de Ensino Superior (IES), que serão alargadas pelos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), ressalta-se, com matizes distintas, conforme veremos.

A partir dos anos 1990, como consequência do triunfo das propostas de reforma do Estado centradas nas ideias da Nova Gestão Pública (NGP), em quase todos os países do mundo, tornou-se comum a reforma para os sistemas educacionais com o objetivo de reorientar os seus serviços em conformidade com novas formas de gestão que têm como foco central o controle de gastos e melhoria da eficiência, a introdução de mecanismos centrados na busca de eficácia, produtividade e controle de custos, foco nos resultados em lugar de insumos, padrões de desempenho e medidas de qualidade. (Araújo; Pinheiro, 2010, p. 647).

Por sua vez, ainda no governo de FHC, destacamos algumas características que irão marcar a educação superior a partir da promulgação da LDB - Lei no 9394/96, seguida dos Decretos - 2.207/97 e 2.306/97 que a regulamentam, tais como: elegeu-se o modelo tríplice, sob

a configuração de universidade, centro universitário e instituições não-universitárias de educação superior (compreendendo as faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores) (Cavalcante, 2000); passou-se a legalizar o *negócio mercantil* na educação, autorizando as instituições de ensino superior a “[...] *assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial*”; estabeleceu-se distinções entre os *tipos de cursos* de graduação e sequenciais de formação específica, categorizados os cursos de graduação como *bacharelados, licenciaturas e grau de tecnológico*; definiu-se que o ensino pode ser ofertado nas *modalidades presencial, semipresencial ou a distância*. No que tange as modalidades semipresencial e a distância vem sendo realizadas várias alterações nas regulamentações com o propósito de ampliar sua inserção nos diversos níveis de ensino, além de buscar a adequação as necessidades do setor privado de serviços. Ou seja, constitui-se um conjunto de normatizações que amparam as estratégias de flexibilização e enxugamento dos processos de formação no ensino superior, tendo nas tecnologias da informação e comunicação um instrumento que disfarça a intencionalidade da dinâmica utilitarista do sistema do capital.

As mudanças processadas no arcabouço jurídico que regem o sistema de educação em pauta desde os anos de 1990, prolongam-se ao período do governo Lula da Silva (2003-2010), mas com diferenciações que combinam a singular expansão de universidades públicas e institutos federais, simultaneamente a forte impulsão do Estado ao setor privado mercantil, por meio de isenções tributárias e verbas públicas aos empresários, programas de incentivos aos estudantes ‘consumidores’ (através de empréstimos subsidiados). Registra-se que o Plano Nacional de Educação (PNE/1998) já apontava para a necessidade de ampliação do ensino superior, uma vez que os índices do Brasil em relação ao acesso neste nível de formação se configuravam como dos mais baixos na América Latina (BRASIL, 1998). Este dado levou a definição, no PNE 2001-2010, da meta a ser alcançada, de 30% da taxa líquida de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos no Ensino Superior, até o final deste decênio.

Nesta direção, ações e condições foram gestadas no âmbito do governo federal para o alcance das metas, tal como explicitamos em alguns exemplos a seguir. O Ensino a Distância (EaD) passou a ser uma “possibilidade” de alargar o quadro de matrículas, sendo as IES privadas, principalmente de perfil mercantil, as grandes propulsoras desta iniciativa, como pode ser observado nos Censo da Educação Superior/Notas Estatísticas (CES) (MEC, 2020). dos últimos anos. Ao mesmo tempo, estas empresas educacionais acabam por se favorecer amplamente também dos repasses financeiros governamentais, conforme já apontamos, com os programas como o FIES e PROUNI. Acresce a esta lógica o dispositivo legal de Inovação Tecnológica (Lei 10.973/2004), que preceitua sobre incentivos à pesquisa científica e tecnológica, no sentido de facilitar e acelerar a privatização da produção de conhecimento através de parcerias entre universidades, instituições privadas de C&T e setor produtivo. As transformações nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foram tratadas a partir do projeto denominado “Universidade Nova”, bem como viabilizou-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) sob o Decreto n. 6096/2007. Ou seja, o REUNI assumi a lógica da educação flexibilizada, instrumental, aligeirada, a colocar um conjunto de trabalhadores a serviço do projeto de parte da burguesia nacional combinada aos interesses imperialistas de acumulação flexível. Sumariamente podemos alegar que a função social da educação formal é perpassada por uma dimensão político-ideológica sustenta-se pelas mediações do campo econômico, abalizando não somente as estruturas organizacionais, mas a direção ético-política dos processos de ensino-aprendizagem.

No contexto neoliberal, a educação em geral e o ensino superior em particular, encontram-se mais comprometidos com os investimentos/lucros dos grandes capitais (inclusive especulativos), subsumindo à lógica da expropriação dos direitos essenciais ao ser humano do que a uma formação integral e crítica. A *internalização* das necessidades e do “*modus operandi*” do sistema do capital normaliza os modelos e as formas de ensino que deixam de questionar aspectos básicos e primários quanto as condições de vida da classe trabalhadora, em detrimento do estímulo à construção de “projetos de vida” individuais. Projetos estes construídos em condições subjetivas e objetivas a partir de jornadas duplas ou triplas de trabalhos, devidos aos baixos salários e/ou ao estímulo permanente ao consumo, associado ao cinismo da flexibilização dos estudos no tempo da(o) aluna(o). Alimentam a ilusão de que o ensino superior (mesmo que alienado, a-crítico, fragmentado, flexível, enxuto, esvaziado de conteúdo e cultura) é um potencial impulsionador de mobilidade social e capaz de transformar as relações societárias. (Maciel, 2020, p.161)

A profunda crise financeira mundial deflagrada pela queda do Lehman Brothers, denominada *subprime*, a partir dos anos de 2007/2008, somada a crise estrutural de acumulação de capital, acarretou inevitáveis consequências prolongadas à político-institucional ao país, marcando um novo processo de assolação das políticas públicas. Neste cenário é aprovada a Lei nº 13.005/14 com o intuito de implantação da PNE 2014-2024 que, a despeito das expectativas de progressos no investimento para a educação, abriu, sob os princípios neoliberais, ainda mais espaço para as parcerias público-privadas em diversas dianteiras (Santos, Guimarães-Iosif, 2019). Por sua vez, frente aos interesses das frações da classe que se localiza no *bloco no poder*, o Estado brasileiro estabelece sua política de educação superior com a finalidade de viabilizar a formação de uma *força de trabalho* que responda as exigências imediatas do mercado, amparada por legislações draconianas para a classe trabalhadora. Tal contorno político-institucional figura um tipo de sociabilidade ancorada na insuficiência de políticas públicas, na superexploração da força de trabalho, na falta de ofertas de emprego, e até no açoitamento aos recursos naturais do país.

Conforme nos apresenta Leher (2019), o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) acabou por aprofundar a agenda neoliberal, em detrimento do “eixo desenvolvimentista do neoliberalismo” que diferenciou os governos do PT. Alguns fatores como o panorama político instável, a queda do Produto Interno Bruto (PIB) e uma política de austeridade fiscal levam a perda de legitimidade e base de apoio, detonada por força das manifestações de 2013. Acresce-se a este contexto o fenômeno nutrido por *think tanks* da extrema direita estadunidense, reposicionando algumas forças políticas neoconservadoras e reacionárias da direita brasileira que deflagrou, em 2016, um ‘*golpe institucional, parlamentar e midiático*’ (IASI, 2019, p. 418) contra a presidenta Dilma. Iasi justifica a terminologia, apontando que os fundamentos que concluíram a remoção da presidência não possuem sustentação jurídica averiguável.

Concretizado o golpe *antidemocrático*, Michel Temer (2017-2018), o vice-presidente assumiu o poder e trabalhou no sentido de aprovar a Emenda Constitucional n. 95/2016 (EC-95/2016) que tem por intuito estabelecer um novo regime fiscal para o país. O que remete a um horizonte desastroso para as políticas sociais, sem escapar a educação formal e a área de ciência e tecnologia (C&T). Com uma agenda econômica ordenada pelo *bloco no poder*, cuja narrativa é de uma

enorme crise financeira incitada e largada pelo PT (seja ‘por sua corrupção’ ou pelo excesso dos gastos públicos), aprovaram as contrarreformas trabalhista (2017) e previdenciária (2019).

A análise ora proposta também não poderia se furtar de abordar, mesmo que de forma tangencial, sobre algumas análises preliminares realizadas por Leher (2019) sobre o recém-criado programa do governo federal que no âmbito do MEC cria o Future-se. A primeira grande questão que se coloca é que as universidades receberam com surpresa o programa, pois não houve uma consulta e nenhuma discussão com órgãos colegiados das universidades, o que muito preocupa a comunidade acadêmica pois nas palavras de Leher “A amplitude do disposto nestas leis confirma que está em curso uma mudança substantiva no marco legal da educação superior (LDB)”.

A Ementa sugere medidas de indução para que os Institutos e Universidades Federais tornem-se instituições inovadoras, integradas ao mercado (capitalista dependente), aptas a estar inseridas no fluxo do tempo direcionado ao futuro, um futuro idealizado como positivo (Leher, 2019).

Se anteriormente falávamos de propostas que em sua grande maioria propagam a diluição das fronteiras entre público e privado e uma concepção de educação forjada pelo mercado em uma relação de parceria com a iniciativa privada, agora a proposta se trata de ofensiva ainda maior que propõe uma refundação no status da universidade pública, que passaria de autarquia federal para organização social, transformando-se em uma entidade privada apta a receber recursos públicos. Uma invenção de tal natureza muda radicalmente o status da universidade pública, caracterizando uma perda da autonomia universitária e, ainda, propõe uma grande alteração no aspecto da gestão, quando recomenda o deslocamento “autonomia de gestão financeira”, previsto na Constituição Federal, pela autonomia financeira, que nas palavras de Leher é inconstitucional e pretende refuncionalizar as universidades, substituindo o dever do Estado no desenvolvimento institucional de suas autarquias e fundações públicas (Leher, 2019).

Na perspectiva do recurso, o que a universidade pública necessita e, de forma urgente, são de recursos complementares e não substitutivos no orçamento público. A proposta em si, se apresenta como uma grande ameaça à educação, pois não sabemos se será preservada e a gratuidade do ensino na graduação e pós-graduação como dever do Estado, haja vista o tamanho das universidades públicas no Brasil. Em nossa compreensão também destacamos a tomada da autonomia universitária, não somente no campo da gestão dos recursos, mas também como ofensiva que rebate diretamente na escolha democrática dos seus reitores, pois essa se destaca como uma estratégia para que as universidades (principal opositora ao atual governo) se apresentem como ferramenta ideológica de um projeto autoritário. Conforme nos aponta o professor Roberto Leher, o objetivo é empreender uma reforma universitária de cariz liberalizante, vis-à-vis ao modelo econômico em curso no país. Nesse aspecto, também, destacamos a redução do financiamento da educação com vistas a empreender o capital financeiro como mantenedor das universidades, projeto este ancorado em uma proposta de educação que muito se difere da forma em que a educação se apresenta na Constituição Federal. A compreensão que se apresenta é que tais estratégias podem ser interpretadas como tentativas que vão além de orientar a formação da classe trabalhadora de acordo com o mercado, mas uma perda da autonomia universitária como parte de um projeto autoritário de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação social capitalista brasileira, engendrada pelo modelo periférico e dependente, esteado por um Estado conservador e neoliberal, vem posicionando-se como incapaz de viabilizar uma política educacional de largo escopo e qualidade para a população em geral. No que diz respeito a educação básica ancorada na dualidade histórica e persistente, forjando a existência de duas redes escolares distintas, sendo uma destinada aos trabalhadores e outra às elites, modelo este que na última reforma do ensino médio é reiterado e ainda mais intensificado, que muito se distancia da educação unitária de caráter amplo que integre cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito; e em relação ao ensino superior, aposta no setor privado (principalmente mercantil) as adaptações necessárias para a oferta de cursos, vagas, bem como para a realização de pesquisas.

O papel histórico do Estado brasileiro no que concerne a direção e a expansão do sistema de ensino básico e superior, desde sua constituição até os dias atuais, tem reforçado sua característica dual, elitista e excludente, com ênfase na formação centrada principalmente na preparação para as exigências do mercado. Isso ocorre, em detrimento a oferta de uma educação básica que permita o acesso às múltiplas possibilidades formativas no ensino superior que por sua vez que deve abarcar uma formação humanística que inclua a apropriação de uma consciência crítica, de uma formação científica e tecnológica que supere a hierarquia racial, de gênero e de classe social, tendo como horizonte uma nova sociabilidade.

De acordo com Osorio “*O Estado capitalista não expressa apenas uma correlação de forças na qual predominam os interesses das classes dominantes. É, antes de mais nada, uma relação social que cria força e modifica essas correlações em favor dos que dominam*” (OSORIO, 2019, p. 51). No atual cenário tornam-se mais complexas as correlações de forças que definem as disputas e interesses entre os poderes legislativo, executivo e os representantes da burguesia nacional e internacional, agravadas pela crise sanitária, econômica, social e ética da Covid-19. Em uma manobra espantosa, o governo Bolsonaro emplaca, em fevereiro de 2021 os dois candidatos à presidência do Senado e da Câmara Federal, com a expectativa de garantir que suas “propostas reformistas” sejam aprovadas nos dois últimos anos de seu mandato, amplificando o duro e sanguinário golpe sobre a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. A. D.; PINHEIRO, H. D. **Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional**: um exame do REUNI. Ensaio: avaliação, políticas públicas, Educação, v. 18, n. 69, p. 647–668, 2010.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.
- BRASIL, D. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e Cultura, 1998.
- CAVALCANTE, J. F. **Educação superior**: conceitos, definições e classificações. INEP, 2000.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

- HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- IASI, M. Cinco teses sobre a formação social brasileira: notas de estudo guiadas pelo pessimismo da razão e uma conclusão animada pelo otimismo da prática. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 136, p. 417–438, 2019.
- LEHER, R. Reforma do Estado: o Privado contra o Público. **Revista Trabalho, Educação Saúde**, v. 1, n. 2, p. 203–228, 2003.
- LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. 1 a Fundação Rosa Luxemburgo ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- LIMA, M. (2012b). Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e Dcnem. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.21, n.2, maio-agosto, 73-91.
- MACIEL, F. C. C. **A formação profissional em Serviço Social por meio do Ensino a Distância**: uma análise histórico-crítica a partir da realidade Mineira. Franca/SP: UNESP, 8 maio 2020.
- MARTINELLI, M.L. **Serviço Social**: Identidade e alienação. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARTINS, André Silva. “A educação básica no século XXI: o projeto do organismo ‘Todos pela Educação’”, **Práxis Educativa**, v.4, n.1, Ponta Grossa, jan-jun. 2009, pp.21-28.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1974.
- MEC. **Censo da Educação Superior** - 2019, 2020.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2a ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital** [tradução: Francisco Raul Cornejo]. 2.ed. ver. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.
- OSORIO, J. **O estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. Tradução: Fernando C. PRADO. 2a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana e SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015
- RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.
- SANTOS, A. V.; GUIMARÃES-IOSIF, R. As redes de governança do fundo de financiamento estudantil (FIES) sob a lente do estado ampliado. In: **Das crises do capital às crises da Educação Superior no Brasil** - novos e renovados desafios em perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 121–137.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.
- SHIROMA, E; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra**: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J;
- MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.
- SOUZA FILHO, R., Apontamento sobre o materialismo dialético. In: **Libertas**. Revista do Serviço Social/UFJF, vol.2, nº 2. 2002. Vol.3, nº 1, nº. 2. 2003. Juiz de Fora: Ed. UFJF. 2003.