

EDUCAÇÃO NA

CONTRAMAÇO

**contribuições teóricas à luz
da economia política**

Organizadores

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

Daniela Glicea Oliveira da Silva

Lúcia Helena de Brito

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

EDUCAÇÃO NA

CONTRAMAÇO

**contribuições teóricas à luz
da economia política**

Organizadores

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

Daniela Glicea Oliveira da Silva

Lúcia Helena de Brito

1ª Edição

Fortaleza - CE

2022

Edição
UECE

Educação na contramão - contribuições teóricas à luz da economia

© 2022 *Copyright by* Marcos Adriano Barbosa de Novaes, Daniela Glicea Oliveira da Silva e Lúcia Helena de Brito

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

Coordenação Editorial

Cleudene de Oliveira Aragão

Diagramação

Narcélio Lopes

Capa

Júlia Brito Mafaldo

Revisão de Texto

Johnantan Santiago Moura

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A Educação na contramão [livro eletrônico] :
contribuições teóricas à luz da economia
política / organizadores Marcos Adriano Barbosa
de Novaes, Daniela Glicea Oliveira da Silva,
Lúcia Helena de Brito. -- 1. ed. -- Fortaleza,
CE : Editora da UECE, 2022.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7826-832-9

1. Educação - Aspectos econômicos 2. Educação -
Aspectos políticos 3. Educação - Aspectos sociais
4. Educação - Finalidades e objetivos I. Novaes,
Marcos Adriano Barbosa de. II. Silva, Daniela Glicea
Oliveira da. III. Brito, Lúcia Helena de.

22-109494

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e política 379

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

*Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.*

*Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.*

*O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.*

O bicho, meu Deus, era um homem.

O Bicho, de Manuel Bandeira

PREFÁCIO

Maria Núbia de Araújo¹
Ruth Maria de Paula Gonçalves²

Dos diversos instrumentos utilizados pelo homem, o mais espetacular é, sem dúvida, o livro. Os demais são extensões de seu corpo. O microscópio, o telescópio são extensões de sua visão; o telefone é a extensão de sua voz; em seguida, temos o arado a espada, extensões de seu braço. O livro, porém, é outra coisa: o livro é extensão da memória e da imaginação.

(Jorge Luis Borges)

O livro *A educação na contramão: contribuições teóricas à luz da economia política* discute a relação entre educação, sociedade e economia, considerando a relevância desta questão na atualidade e seus desdobramentos ídeo-políticos para a educação básica e superior no Brasil. A complexa análise reúne uma abordagem onto-histórica realizada pelos escritos ancorados em reflexões comprometidas em desvelar o real com perspectivas educacionais emancipatórias. Com efeito, a argumentação revela uma compreensão dos elementos contraditórios da sociedade capitalista, em que a

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estadual do Ceará (PPGE-UECE) e Professora do município de Caucaia. E-mail: nubia.araujo@aluno.uece.br

2 Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: depaularuth@gmail.com

economia ocupa o momento predominante no desenvolvimento humano em sua universalidade, isto é, o trabalho é o complexo que atende direta e simultaneamente às necessidades de reprodução social.

Os estudos em pauta elegem como ponto de partida a compreensão das relações sociais entre aparência e essência, pois na produção de mercadorias marcadas pela exploração humana não são dadas de modo imediato. No capitalismo, diz Marx (2013)³, o indivíduo aparece desprendido dos laços naturais. A compreensão do mais desenvolvido explica a diacronia e a sincronia dos processos históricos, das relações de produção, distribuição, troca e consumo. Desse modo, engendram um intercâmbio arquitetado nos parâmetros da sociedade do capital, da concorrência, da apropriação privada da riqueza e sua concentração em poucas mãos. Assim, as diferentes escolas do pensamento econômico tratam de uma síntese, em forma de teoria social, para a explicação das características da realidade.

Os textos aqui apresentados estão organizados em quatro capítulos, com características essenciais de confronto com a realidade, perseguindo a investigação ontológica. Embora tenham uma diversidade de temas, articulam-se como o fio condutor nessa unidade crítica-dialética. O movimento empreendido pelos autores entende a práxis como resultado de determinações causais e atividade objetiva humana, desvelam as bases do pensamento econômico e a necessidade de sua apreensão para o entendimento da rea-

3 MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle, São Paulo: Boitempo, 2013. (Coleção Marx e Engels).

lidade. Ademais, a educação segue sendo examinada sob os ditames do capital, através das propostas dos organismos internacionais e da oferta de uma formação aligeirada a ser direcionada à classe trabalhadora. Esse esforço coletivo dos autores revelam os meandros do processo de expansão e financiamento do ensino superior no Brasil e no Ceará.

Cada elaboração, em sua particularidade, examina a natureza estruturante da sociedade marcada pelas relações entre capital, trabalho e Estado, as quais produzem diversas metamorfoses no mundo do trabalho, submetendo este e os demais complexos a processos alienantes e paradoxais. No atual estágio da humanidade, o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção atingem um patamar de desenvolvimento jamais visto, desencadeando em crises estruturais⁴ colocando em risco a vida humana e o planeta.

A educação é apresentada como uma mediação indispensável ao processo de reprodução do capital. Ela forma a nova força de trabalho, mantendo uma relação permanente de dependência ontológica, autonomia relativa e de determinação recíproca, conforme Tonet (2005)⁵. As implicações utilitárias para a formação da personalidade são inúmeras. Com sua realização na sociedade de classes, a educação desempenha a função de adequar os indivíduos às necessidades do mercado, promovendo uma formação unilateral e alienada das raízes da sociedade capitalista.

4 MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cornejo *et al.* 2. ed. rev. Ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Mundo do Trabalho)

5 TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: ed. Unijuí, 2005. 256 p. (Coleção fronteiras da educação).

O exame empreendido pelos autores pretende demonstrar que o horizonte de emancipação exige da educação um esforço na contramão de teorias, a fim de superar as análises da economia política que encontram aportes teóricos conectados às ontologias fictícias. No centro do debate se põe como necessidade o entendimento e a denúncia de iniciativas fincadas na mercantilização e mercadorização da educação e da cultura para solapar um exame do real mistificado, em que a imanência das relações sociais é eivada de transcendência suprassumindo a pseudoconcreticidade Kosik (1976)⁶ gerada pelas dificuldades de apreensão da realidade objetiva por parte dos indivíduos.

As considerações tecidas nos diversos textos tratam ainda dos mecanismos de orientação e de controle do complexo educacional desempenhado pelos organismos internacionais. Esses, por sua vez, guardam nexos com os objetivos mais obscuros na contemporaneidade, encontrando lugar no irracionalismo beligerante, nas formulações pós-modernas e na ideologia neoliberal, como expressões de dominação ideológica e reprodução do capital. Para Lukács (2010)⁷, na vida cotidiana, o ser se revela de maneira altamente distorcida, gerando conflitos ao conhecimento total dos componentes da realidade, de nossas decisões e suas consequências para a formação humana.

Asseveramos que o leitor encontrará neste livro uma rica reflexão sobre a totalidade da sociabilidade do capital

6 KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

7 LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

em crise, eivada de contradições, que atesta a importância, a crítica e posterior negação da economia política como ciência gênese, que aos poucos foi sendo refutada como um conhecimento às licenciaturas das ciências humanas nas universidades públicas brasileiras. Este livro crítico é composto por quatro professores de faculdades e mestrado públicos do interior do Ceará. Ou seja, dois professores e dois egressos do primeiro mestrado acadêmico do sertão cearense – o Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que, reunidos expuseram suas experiências dos debates em sala de aula das disciplinas: Pedagogia do trabalho; Economia Política e Educação; Trabalho e Docência; Organização e Legislação da Educação. Básica; Fundamentos Socio-filosóficos da educação; História da Educação; Política e gestão educacional e Sociologia e de Cultura brasileira. Contamos também com participações das Professoras Josefa Jackline Rabelo e Ruth Maria de Paula Gonçalves dos Programas de Pós-graduações em Educação da Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará. Este ensaio resulta, portanto, de pesquisas de mestrado das dissertações intituladas: ‘Financiamento Público para o ensino superior privado no Brasil: uma análise crítica do FIES e PROUNI’ (Marcos Adriano Barbosa de Novaes) e ‘As tendências e contratendências do capital em crise estrutural: uma análise onto-crítica do PROEMI no bojo da política de EPT’ (Daniela Glícea Oliveira da Silva), bem como apreciações provenientes dos Grupos de Estudos: Grupo de Estudo Trabalho e Educação (GETE); Trabalho, Educação

e Ensino e Grupo de estudos Capitalismo e Teorias Críticas (CATE), Núcleo de Psicologia Social e do Trabalho NUSOL/UECE, Grupo Ontologia Marxiana e Educação, que analisam as obras Karl Marx e dos teóricos clássicos da educação mundial e brasileira, os quais envolviam alunos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na cidade de Limoeiro do Norte.

Por fim, deixamos aqui o nosso depoimento que muitos trabalhos ou artigos foram escritos sobre economia política e políticas educacionais, cujos autores clássicos, também inspiram a presente obra. Todavia, destacamos que este livro não é apenas mais um que incentiva o interesse pela apreensão de uma temática tão complexa e necessária, mas, sobretudo, imprime a perspectiva ontológica marxiana da tão sonhada e almejada emancipação humana.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 6

Maria Núbia de Araújo
Ruth Maria de Paula Gonçalves

INTRODUÇÃO 13
A ECONOMIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE

Emanuela Rútila Monteiro Chaves

ECONOMIA POLÍTICA: A IMPORTÂNCIA DESTA DISCIPLINA PARA A EDUCAÇÃO 23

Maria das Dores Mendes Segundo

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E OS DESCAMINHOS DA EPT PARA (DE)FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA 60

Daniela Glicea Oliveira da Silva
Maria das Dores Mendes Segundo
Josefa Jackline Rabelo

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO CEARÁ: ANTECEDENTES HISTÓRICOS 112

Lúcia Helena de Brito

AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL..... 156

Marcos Adriano Barbosa de Novaes
Ruth Maria de Paula Gonçalves

SOBRE OS AUTORES..... 193

INTRODUÇÃO

A economia política da educação em tempos de crise

Emanuela Rútila Monteiro Chaves¹

A publicação do presente livro *A educação na contramão: contribuições teóricas à luz da economia política* é originária de grupos de estudos, debates em sala de aula e resultados de pesquisas de mestrado, no seio da faculdade e mestrado acadêmico no interior do Estado do Ceará e, ancora, portanto, artigos com rica e contextualizada crítica no campo teórico e histórico da economia e das políticas educacionais, com foco na formação da classe trabalhadora. Reafirma, desde modo, a essencial necessidade de desvelar a realidade societal do capital em crise e vislumbrar possibilidades do ser social superar a atual sociabilidade edificada na exploração da força de trabalho e na negação da ciência e do conhecimento pleno.

Como ex-aluna das professoras Maria das Dores Mendes Segundo e Lúcia Helena de Brito na Faculdade Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam), e colega de curso, no grupo de estudos e no colegiado de Pedagogia na mesma

¹ Professora adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

faculdade, dos autores Daniela Glícea Oliveira da Silva e Marcos Adriano Barbosa de Novaes, respectivamente, sinto-me à vontade em falar sobre eles - os autores deste livro. As professoras Maria das Dores e Lúcia Helena primam, sobretudo, pelo rigor científico e conteúdo do conhecimento, na perspectiva marxiana em prol da emancipação humana. Quanto aos outros autores, os professores-doutorandos Daniela Glícia e Marcos Novaes, venho testemunhando o protagonismo deles em importantes iniciativas acadêmicas, relativas à organização de eventos presenciais e *on line* neste contexto pandêmico, bem como a organização de livros, como este aqui referendado, que, articuladas as professoras supracitadas, buscam contribuir para inserção social e integração da teoria e prática docente dos conhecimentos econômicos e socioeducacionais, voltados à formação de educadores e educadoras da microrregião do Vale Jaguaribe e Sertão Central do Ceará. Destaco ainda que somando aos autores-pesquisadores que nasceram na Fafidam, temos as participações das professoras Josefa Jackline Rabelo e Ruth Maria de Paula Gonçalves que há mais de duas décadas consolidam a perspectiva da ontologia marxiana no Ceará nos Programas de Pós-graduações em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Outrossim, estas produções intelectuais aqui ilustradas ampliam o desenvolvimento cultural da região Nordeste, uma vez que valoriza a educação pública para a formação de valores filosóficos, científicos e democráticos.

É digno de nota que os referidos artigos, que darão corpo a esta produção, integram as pesquisas de professores

e egressos do Mestrado Acadêmico Intercampi e Ensino (MAIE) e de professoras dos Programas de Pós-graduação da UECE e UFC, destacando que, estes egressos exerceram ou exercem a função de professores do ensino superior e, atualmente aprofundam as suas pesquisas, como doutorandos, nos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Estadual e Federal do Ceará.

O livro toma como objeto central as investigações realizadas em torno do eixo da economia e educação e vêm contemplando alguns focos específicos de análise, dos quais se destacam a qualificação profissional; a reforma do ensino médio; o comportamento das receitas e gastos com o ensino fundamental no Ceará, a partir das reformas em curso no Estado brasileiro; e as estratégias do *marketing* aplicadas à venda da mercadoria ensino.

A obra que segue reúne, neste propósito, um conjunto de estudos que discorrem sobre economia política e educação, abordando, com base no referencial categorial da crítica marxista, investigações fundamentais para a compreensão da relação de dependência ontológica e autonomia relativa entre a reprodução material da existência social e o complexo parcial da educação, sob o primado da totalidade social regida pelo capital em crise sistêmica. As discussões ora apresentadas possuem como fio condutor a devida centralidade da categoria da totalidade social, resgatando o ponto de vista do sujeito revolucionário no exame dos contornos da educação em sentido *strictu*, atualmente alicerçada nos princípios da reestruturação neoliberal.

As temáticas abordadas se inserem no rol da contra ofensiva do capital diante de uma crise sistêmica e crônica, que também é uma crise inédita de superacumulação, cujos desdobramentos afetam todas as formas concebíveis de sistema do capital, diferindo no tocante a sua natureza essencial das crises cíclicas ou conjunturais analisadas por Marx. Amparada na diferenciação entre capital e capitalismo, essa tese mézárjana traz uma análise bastante original sobre a dinâmica atual desse modo de controle, ao enfatizar a aproximação do espectro da sombra da incontrolabilidade total em meio ao encontro do capital com os seus limites absolutos. Com a erupção da crise estrutural chega ao fim a era dos ciclos de expansão em que se alternavam períodos de expansão e crise, e conforme a dinâmica dialética da processualidade histórica, desde o início dos anos 1970 esse modo de controle do metabolismo social está imerso em uma depressão contínua. Enquanto sistema pautado na contradição entre capital e trabalho, ontologicamente incontrolável, tendencialmente destrutivo e materialmente insustentável, o capital tem deixado um rastro de destruição, não só nas esferas ontológicas de base natural, mas também no que se refere a todos os aspectos da vida em sociedade.

Vivenciamos o que parece ser uma das primeiras grandes convulsões da crise estrutural do capital, que pode estar a inaugurar a era da barbárie com uma grave crise sanitária, humanitária, econômica e política, de proporções avassaladoras e até agora imprevisíveis. A onda neoconservadora que tem se espalhado pelo mundo traz, com suas devidas especificidades e contornos, a ascensão da extrema direita e a con-

figuração do neofascismo, estreitamente associado a políticas ultraliberais, explicitando a relação simbiótica, ou na acepção mézáríana, a complementaridade dialética entre Estado Moderno e capital. Ao escancarar o aprofundamento de toda a sua lógica destrutiva e parasitária, as opressões de classe, de gênero e de raça, o desemprego estrutural e o pauperismo, a sanha do capital por uma acumulação pretensamente infinita, busca ampliar importantes nichos de mercado, aprofundando os processos de privatização já em curso.

O aumento da composição orgânica do capital como tendência que toma formas dramáticas, inclusive no cenário escolar com a adoção oportuna do ensino remoto, é uma expressão da disseminação do fetiche tecnológico e mercantil, tutelado por organismos multilaterais, corporações e capital financeiro. Políticas de cunho privatista que pressupõem o controle avaliativo e a gestão por resultados, o esvaziamento do currículo e da formação, adentram os sistemas de ensino como uma faceta da crise escola. Nesse cenário, é oportuno refletir sobre quais os limites e as possibilidades da escola enquanto microcosmo do capital, considerando a concepção dialética da educação em Marx. Porque estudar economia política e educação nos cursos de licenciatura, em particular nos cursos de pedagogia? Uma economia política da educação que fundamente a reflexão sobre os (des)caminhos dessa atividade social, se configura como instrumento de luta e práxis política. O texto, de autoria de Maria das Dores Mendes Segundo intitulado **“Economia política: a importância desta disciplina para a educação”**, segue essa perspectiva, contextualizando a necessidade premente dos

fundamentos que articulem a reflexão acerca das escolas econômicas e sua influência no campo educativo, resgatando a relação entre o trabalho, complexo fundante do mundo humano, e a educação.

Abordando categorias fundamentais para a análise da sociedade enquanto um complexo de complexos, a economia política fornece um aparato relevante destinado a compreensão do complexo parcial da educação, mediação indispensável para a reprodução social, e a (de)formação da classe trabalhadora. Assim, possibilita a problematização da reconfiguração do capitalismo mundializado e o papel destinado a educação no âmbito da contra ofensiva do capital a crise. O realinhamento da correlação de forças a nível internacional veio associada a uma agenda neoliberal para o campo da educação, tutelada pelo Banco Mundial. Sob o signo da defesa das necessidades básicas de aprendizagem e da educação como instrumento de alívio a pobreza, o sugestivo título do compromisso de ajuste educacional “Educação para Todos” (EPT) tentou impor a fracassada prerrogativa do ideário burguês de educação como fundamento do fetiche da globalização. O artigo intitulado **“Os organismos internacionais e os descaminhos da EPT para (de) formação da classe trabalhadora”**, resultante das pesquisas de Daniela Glicea Oliveira da Silva, Maria das Dores Mendes Segundo e Josefa Jackline Rabelo, dá contributos relevantes acerca da temática, aprofundando a investigação de categorias da economia política marxista, evidenciando as reverberações da crise do capital no projeto educativo esvaziado destinado à classe produtora da riqueza social.

O esgotamento da ascendência histórica do capital marca o delineamento de uma agenda imperialista de educação. Destaca-se, assim, no interior das nações signatárias das declarações mundiais de educação, o papel efetuado por aparelhos privados de hegemonia que representam segmentos das burguesias nacionais no ajustamento das diretrizes internacionais de educação às especificidades das contrarreformas a serem efetuadas pelos sistemas nacionais de educação. Fincadas na lógica da privatização, no neoprodutivismo e, inicialmente na educação e posteriormente, na aprendizagem como variável econômica, as agências do capital, em escala regional e internacional, atrelada às grandes corporações, aproveitam com oportunismo a possibilidade que se abre para o projeto do mercado cujo alvo é o segmento educativo. Oportunidades que experimentam amplitude de espaço no caos social agravado pela pandemia e a consequente disseminação da educação a distância e do ensino remoto, explicitando o desprezo completo pelos estudantes concebidos de forma concreta e, em particular, pelo perfil socioeconômico do alunado.

Todavia, é oportuno enfatizar que na esteira das modalidades de privatização já praticadas na educação pública, o ensino superior tem sido alvo de uma ofensiva articulada de venda do serviço educacional e de democratização de oportunidades mescladas com o estreitamento de formas mediadas de enfraquecimento da coisa pública. A história da trajetória de privatização do ensino superior como falciado meio de fomento às oportunidades educacionais, inclusive através da concessão de bolsas de estudos em uni-

versidades privadas, remonta a ditadura militar. O projeto autoritário de desenvolvimento nacional recaiu também sobre os contornos da função social da universidade, que, organizada por uma tecnocracia sob os moldes da Teoria do Capital Humano, foi direcionada ao atendimento das demandas do mundo produtivo, como via de fictícia ascensão social de setores da classe média. As investigações contidas no capítulo escrito por Lúcia Helena de Brito que trata da **“Expansão do ensino superior no Brasil e no Ceará: antecedentes históricos”**, se debruça sobre a raiz histórica desse processo, contextualizando suas especificidades no nosso Estado. Reproduzindo a separação entre trabalho intelectual e manual, a expansão e a interiorização da universidade ocorreu no formato de faculdades isoladas e mediante o crescimento da iniciativa privada. Com as devidas nuances advindas do coronelismo e de suas expressões patrimonialistas e clientelistas, a interiorização do desenvolvimento, no caso específico do Estado do Ceará, contou com o fomento a universidade como meio de fazer frente ao problema da desigualdade e a descentralização administrativa, já fazendo coro às medidas neoliberais. Nos últimos suspiros do regime militar e diante do aprofundamento da exclusão e degradação das condições de vida, resultante do cenário de crise, há um redimensionamento das políticas de modo a abarcar o foco na relação entre educação e pobreza.

As reformas educativas da década de 1990 tiveram como fundamento o projeto educativo do Banco Mundial e a supremacia dos ideais privatistas que marcam a disputa em torno das políticas de educação no Brasil desde a dé-

cada de 1930. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, abriu largo espaço para a destinação de recursos públicos para entidades privadas (confessionais, comunitárias e filantrópicas) adequando os preceitos da retomada democrática a doutrina monetária neoliberal. Conforme demonstra o artigo **“As políticas de financiamento do ensino superior privado no Brasil”**, de autorias de Marcos Adriano Barbosa de Novaes e Ruth Maria de Paula Gonçalves, no caso específico do ensino superior, a expressão desse preceito legal forneceu suporte para programas do MEC, a exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), ambos resultantes de um discurso de democratização de oportunidades, escamoteando a concessão do fundo público à iniciativa privada e a oligopólios do âmbito do ensino superior privado que dão corpo a financeirização desse nível de ensino.

Este livro foi escrito antes da pandemia Covid-19, a mais severa crise humanitária da contemporaneidade, data em dezembro de 2019, em que alastrou o mundo e vitimou milhões de pessoas, com milhares de óbitos e doentes. Esta tragédia provocada pelo coronavírus aprofundou a crise do capital, em que a economia ficou paralisada, as escolas e universidades fecharam e colapsaram todos os sistemas de saúde em todos os países do mundo, se tornando mais grave nos países pobres, com o aumento das desigualdades sociais, da pobreza, do desemprego e da violência. Outrossim, no caso específico do Brasil, que já se aproxima de 600

mil óbitos², resulta da ausência e atraso de políticas públicas para vacinação em massa e do negacionismo da doença por parte do (des)governo atual. Assim sendo, o livro, ora publicado, é muito atual, pois demonstra a necessidade de apreender pela raiz, os fundamentos teóricos basilares da economia política e do complexo da educação e da ciência para desvelar a realidade que contraditoriamente, apesar de todo o descaso e falta de financiamento ao conhecimento científico, ao longo de décadas, tem sido a solução para proteger e salvar vidas, através das instituições e da educação superior públicas.

Assim, lançando luz sobre discussões fundamentais para a compreensão destes complexos fundantes e fundados, os escritos que compõem a presente obra fornecem uma análise combativa e atual acerca dos rumos da educação no Brasil, oportunizando o aguçamento do olhar sobre a economia política da educação em tempos de crise, em meio aos recorrentes abalos da era de depressão crônica e a necessidade urgente de construção de um projeto educativo com potencial emancipador.

2 No Brasil, conforme o Ministério da Saúde por meio de dados divulgados em 13/08/2021, foram registrados 20.319.000 casos confirmados e 567.862 óbitos de coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 14.Ago. 2021

ECONOMIA POLÍTICA: A IMPORTÂNCIA DESTA DISCIPLINA PARA A EDUCAÇÃO

Maria das Dores Mendes Segundo¹

*Os homens fazem a sua própria história, mas não o
fazem como querem...*

Karl Marx

O presente capítulo introdutório desta obra tem como finalidade apresentar a importância do estudo de economia política no currículo dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, cujos estudantes, majoritariamente, não tiveram contato com este conteúdo. A intenção de estudar o pensamento da economia política objetiva familiarizar os graduandos com os conceitos e teorias desta ciência, de modo que possam entender e analisar criticamente sobre os processos socioeconômicos ocorridos no capitalismo em crise estrutural e seus desdobramentos nas políticas educacionais no Brasil. Sob a perspectiva da ontologia marxiana, o artigo em tela, de natureza teórico-bibliográfica, expõe o corpus teórico de dois programas das disciplinas: 'Economia Política e Educação' e 'Pedagogia do Trabalho', ministradas, por esta autora, nos cursos de Pedagogia na Universidade

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Pedagogia, do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Educação (PPGE) na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO/UECE. E-mail: mariadores.segundo@uece.br

Estadual do Ceará, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam) e Centro de Educação, respectivamente, ao longo dos últimos dez anos. Como cerne, estas disciplinas têm como escopo, analisar, no formato de linha do tempo, os principais pensadores da economia política, a partir dos economistas clássicos até atual ordem econômica neoliberal, buscando, nesta via, identificar os avanços e recuos da ciência econômica, no que se refere, sobretudo, a relação do trabalho e o capital e sua influência nos demais complexos sociais, dentre eles a educação. Asseveramos, de antemão, que o estudo dos clássicos da economia política, contribui como referencial teórico basilar à formação de educadores, fortalecendo sua relação entre teoria e prática, numa perspectiva de uma práxis emancipatória.

Com formação em Economia e concursada como professora de Economia Política e Economia Brasileira, no Departamento de História da FAFIDAM, em 1993, tempos depois, devido a uma reforma no Programa Político Pedagógico do curso de História, esta disciplina foi destituída, passando a ser ministrada, somente, no curso de Pedagogia, com o nome de economia política e educação e, a nova ementa, destacava a importância da relação entre esses dois campos do conhecimento. Neste programa, mantivemos as principais ideias do pensamento econômico: Escola clássica, marxista, neoclássica, keynesiana e neoliberal, além do debate sobre a chamada sociedade global, os desafios da nova ordem econômica e as consequências para educação da classe trabalhadora, expressados pela intervenção dos organismos internacionais nas políticas educacionais no Bra-

sil. Posteriormente, em 2017, ao ministrar a disciplina de Pedagogia do Trabalho no curso de Pedagogia, no Centro de Educação, no Campus Itaperi, passei a destacar a questão da centralidade do trabalho na constituição do ser social e o processo de reprodução social, com foco nas ideias do pensamento econômico na ordem do capital, sua relação com o trabalho e formação do trabalhador. Incluímos a tese da Crise Estrutural do Capital à luz de István Mészáros e seus desdobramentos na educação mundial, com novos paradigmas pedagógicos, sob o comando dos organismos internacionais. A problemática da formação docente e a degradação do ensino público a serviço do mercado é tema debatido, bem como, também apontamos a possibilidade de atividades educativas de caráter emancipador. Para ministrar estas disciplinas, utilizamos como arcabouço teórico, os próprios clássicos da economia política e marxiana, como Adam Smith, David Ricardo, Thomas Malthus, Karl Marx, John M. Keynes, Gyorgy Lukács e István Mészáros, e os seus intérpretes, tais como: Sérgio Lessa (2008); Ivo Tonet (2008, 2005, 2018); Hunt & Sherman (1997); E.K. Hunt (2005); José Paulo Neto (2007) e Mendes Segundo (2005).

A grande questão levantada nestas disciplinas, que tem como enfoco o resgate da importância da economia política articulada a educação, é apresentar essa teoria na sua raiz, nos cursos de pedagogia, na busca pelo que nos tem a dizer sobre o complexo da educação e as políticas e reformas educacionais, no atendimento as demandas do capital em crise estrutural.

Assim sendo, no sentido de encontrar algumas respostas, perguntamos inicialmente: O que é economia? Trabalho? Capital e crise? Emprego e desemprego? Qual a origem da riqueza, do lucro e a causa da pobreza? O que determina o valor das coisas? O que é e quais as funções do dinheiro? É justa uma sociedade na qual a riqueza não é distribuída de forma equitativa ou igualitária para todos? Por que algumas economias crescem mais e outras menos? Qual a função social da educação no capitalismo, no contexto de crise estrutural?

Para desenvolvermos estes estudos e discussões nas disciplinas supracitadas, destacamos os quatro eixos norteadores: **o primeiro eixo** aponta a centralidade da categoria trabalho como complexo fundante do ser social, exclusiva do mundo dos homens, e os seus desdobramentos no processo de reprodução social, além da apreensão da dimensão teleológica do trabalho e a relação com a educação por meio da rica contribuição de George Lukács (1885 - 1971). Neste propósito, no primeiro eixo, com o apoio de Lessa e Tonet (2008), revisitamos Marx, principalmente no que diz respeito ao trabalho, à natureza e à sociedade, os modos de produção historicamente desvelados e o sistema metabólico do capital.

O **segundo eixo**, centrado nas principais ideias do pensamento econômico, impostas na ordem do capital e na sua relação com o trabalho e formação da classe trabalhadora, é pautado nos alicerces do pensamento econômico burguês, tais como: liberalismo clássico, marxismo, neoclássicos, keynesianismo e neoliberalismo e a relação de trabalho e capital.

No **terceiro eixo**, já nos marcos do capitalismo contemporâneo, analisamos as determinações centrais da crise estrutural do capital e o reverberamento nas políticas educacionais efetivadas pelo governo brasileiro, sob a orientação dos organismos multilaterais da educação mundial, defensores da hegemonia do capital, sob novos paradigmas educacionais para o século XXI. Ainda neste terceiro pilar, apresentamos, em linhas gerais, a problemática da relação educação e redução da pobreza e o processo de precarização do trabalho e da formação docente, dentre outras temáticas. Vale assinalar o fato de as diretrizes educacionais serem permeadas por concepções e modelos pedagógicos os quais, aparentemente inovadores, consistem em teorias reeditadas ou reconfiguradas dos pensadores clássicos que, por sua vez, são distorcidas e mascaram a realidade.

O **quarto eixo** da disciplina é focado nas perspectivas para o processo educativo no horizonte da emancipação do gênero humano, ao analisarmos, com particularidade, as formulações de autores clássicos e contemporâneos do marxismo, acerca da educação dos trabalhadores, ao ressaltarmos, sobretudo, as possibilidades de construção de uma visão crítica e estratégica, por meio de atividades educativas de caráter emancipador, segundo Tonet (2018).

Os modos de produção e sua evolução histórica

As disciplinas: ‘Economia política e educação’ e ‘Pedagogia do trabalho’, conforme realizamos a nossa práxis docente, nesse processo de formação humana, traz, na cons-

trução dos objetivos, o rastreamento das principais ideias de teóricos do pensamento econômico, os quais construíram, reconfiguraram ou negaram o sistema capitalista. Nesse sentido, consideramos essencial entendê-las, com a intenção de aprofundarmos a compreensão em relação às reformas promovidas na educação brasileira.

Tomamos como pressuposto, na exposição dos pensadores da ciência econômica, a perspectiva teórica da ontologia marxiana, ao utilizar como fio condutor de análise a categoria trabalho, como fundante dos demais complexos sociais, dentre eles, a educação que detém a condição de categoria universal. Outrossim, seguindo com Lukács (1978), no caminho de Marx, defendemos uma análise crítica radical da ordem burguesa que precisa ser sustentada por uma perspectiva da classe trabalhadora. Nesta direção, atestamos que, Karl Marx foi o único capaz de reproduzir idealmente o movimento do ser social na ordem burguesa, ao apresentar suas contradições e as possibilidades históricas de sua superação.

Para Marx (1996), o conhecimento da história da humanidade passa pelo estudo da relação entre a sociedade e a natureza. No entanto, a história dos homens não se reduz somente ao desenvolvimento biológico, mas ao desenvolvimento das relações sociais, mediada pelo trabalho. O trabalho é, portanto, a síntese da subjetividade e objetividade na qual os homens vivem. Neste propósito, afirma: “o primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material” (MARX, 2002, p. 31).

Na esteira de Marx e Lukács, Lessa e Tonet (2008) afirmam ocorrer, através do trabalho e pelo trabalho, a transformação do homem em ser social. O Trabalho constitui, assim, a categoria fundante do homem, enquanto gênero humano e, por meio desse, se intermedeia a relação dentre o homem e a natureza, a única condição do ser humano para sobreviver, e, portanto, a ponte da reprodução social.

Por trabalho entendemos que o homem/mulher, a partir de uma necessidade imediata (de sobrevivência), dentre as alternativas, objetiva a sua prévia-ideação (teleologia-etapa do planejamento)² e transforma a natureza, criando um objeto novo. Ou seja, o homem/mulher ao transformar a causalidade – isto é o mundo existente (causalidade dada) ou mundo produzido pelo homem/mulher (causalidade posta), no intuito de atender uma necessidade, cria algo, sem existência anterior na natureza. Dito de outro modo, o homem/mulher exterioriza sua ideia, materializando-a em objeto, e ao fazer este ato de trabalho, se transforma também, torna-se um homem/mulher detentor(a) do conhecimento que não tinha antes. Este homem/mulher já não é mais o mesmo de antes, pois agora sabe fazer machado, por exemplo. Este processo desencadeia possibilidades e necessidades e novos conhecimentos são ampliados, os quais farão parte de toda a sociedade, constituindo um patrimônio historicamente produzido, o qual será repassado de gerações a gerações.

2 Teleologia: trata-se da antecipação da ação antes que o novo seja produzido na prática. É a etapa do planejamento: como um determinado objeto será feito (objetivado/materializado) e quais os materiais utilizados – o que implica em escolhas entre alternativas.

O ato do trabalho é exclusividade do homem/mulher, funda um ato socialmente construído. O homem/mulher é, portanto, o único ser capaz de objetivar a sua ideia, ao transformar a natureza e ampliar os seus conhecimentos sobre esta. Ao fazer isto, se afasta das barreiras naturais, tornando-se mais livre e autônomo. Este processo garante a sua reprodução biológica e social. A ação do trabalho compõe um ato econômico e social, pois constrói um ser social, diferente de todas as demais esferas ontológicas (biológicas e inorgânicas), já que, o homem/mulher, como ser da esfera social cria incessantemente o novo. “Esta é a base ineliminável do mundo dos homens”. Sem a sua transformação, a reprodução da sociedade não seria possível. “O trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda jamais perfeito, de determinadas finalidades e determinados meios.” (LUKÁCS, 1978, p. 8).

Amparados em Lukács, Lessa e Tonet (2008) afirmam que, a construção do machado só foi possível em decorrência da evolução anterior, a resultar, por sua vez, em consequências futuras. Ao ser objetivado que, materializado, o machado passa a fazer parte da história dos homens/mulheres, e, portanto, passa a influenciar e a sofrer influências dessa história. De tal modo, o machado faz parte de um desenvolvimento geral da sociedade e vai além dele próprio, se constituindo como parte da história humana. No processo de generalização: os conhecimentos adquiridos por um indivíduo tendem a se tornar patrimônio de toda a sociedade.

Em síntese, o trabalho no sentido ontológico – potencializa o homem. É por meio do trabalho e pelo trabalho

que o homem se torna ser social, ao edificar, o processo de reprodução social. O trabalho é uma categoria fundante do mundo dos homens, pois, a partir deste, são fundados outros complexos sociais, como a educação, a política, a ideologia, a religião, a arte, dentre outros.

Para compreensão da reprodução social, os indivíduos, ao se afastarem da natureza, se organizam em sociedade, inicialmente coletiva, para, posteriormente, serem inseridos numa sociedade de classes. Marx, ao situar esse processo de reprodução como histórico, identificou os modos de produção percorridos pela humanidade: o comunismo primitivo; o modo de produção asiática; o escravismo; o feudalismo; o capitalismo, além de projetar o socialismo ou comunismo, o devir do mundo dos homens/mulheres, no qual haveria a desintegração da sociedade de classes.

Explicitamos que o modo de produção é a forma de organização econômica na qual uma sociedade se constrói articulada pelo conjunto do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produções. As forças produtivas são os meios de produção e a força de trabalho. Como meios de produção se entende os meios de trabalho (os instrumentos, a maquinaria, a tecnologia) e os objetivos de trabalho (os recursos naturais, tais como: terra, água, recursos minerais, etc.). A força de trabalho se configura como habilidades manuais e intelectuais do homem/mulher, ao se utilizarem dos meios de trabalho e transformar os objetos de trabalho em algo novo. Todavia, esse processo de divisão dos meios de produção e da força de trabalho ocorre em uma sociedade de classes de forma muito antagônica. Ou seja, nesta, a exemplo

da sociabilidade capitalista, a classe dominante possui a propriedade dos meios de produção e, a outra classe, somente a força de trabalho, a ser vendida, por não haver outro meio de sobrevivência, em troca de um salário. Constitui, portanto, uma relação de expropriação dos meios de produção e exploração da força de trabalho, explicada por Marx (1996), ao identificar a classe dominante como a propriedade dos meios de produção que, por sua vez, se apropria das riquezas geradas. Este antagonismo pode criar a possibilidade de revolução. Marx (1996) explicava: se crescimento das forças produtivas (gênese das formas de organização social) forem muito acentuadas e o desenvolvimento das relações de produção ficarem desiguais, mediante a intensificação da exploração, a circunstância estará dada para acirramento dos conflitos entre as classes dominantes e dominadas, podendo ocorrer uma alteração do modo de produzir. Para tanto, Marx (1996) afirmava que a classe trabalhadora precisaria ter a consciência do fato, incontestemente, de ser ela a classe revolucionária. Entretanto, o Estado, o qual representa o capital, entrará em cena para aplastar os conflitos e manter a ordem estabelecida, mediante políticas compensatórias, as quais podemos chamar de políticas de alívio da pobreza.

Para o conjunto das forças produtivas, na base real, denominada de infraestrutura, se levanta a necessidade da chamada superestrutura jurídica e política, a legitimar as relações de produção e conseqüentemente determinar as formas de consciência social (Marx, 2007). Assim sendo, o modo de produção (economia) condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. “Não é a consciência do

homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência” (Marx, 1977, p. 301). Ao tomarmos como fundamento teórico filosófico e científico o materialismo histórico dialético, elege-se o trabalho como categoria fundante. Marx substitui o idealismo de Hegel³ por um realismo materialista, ao afirmar a razão da vida material do homem determinar a sua consciência e não o contrário. Neste propósito, assevera ser o trabalho a condição ineliminável para o homem se tornar homem (pelo fato dele não ser, mas, se tornar). O homem se faz humano no processo de sua mediação com a natureza, o que resulta em atividade material e se constitui em sua própria história.

Marx (2007) denominou o conjunto do sistema econômico ou modo de produção como base ou infraestrutura. As religiões, a ética, as leis, os costumes e as instituições sociais compunham a superestrutura. Todavia, há uma interpretação errônea e grosseira, ao atribuir a Marx um caráter economicista, determinista, na qual a base econômica determina de maneira absoluta e rígida todos os aspectos da superestrutura. No entanto, o que Marx esclarece é o motivo da base material (o trabalho) compor o momento predominante, pois os homens/mulheres precisam garantir a sua subsistência. Dessa forma, o trabalho, chamará a si outros complexos sociais, tais como: a educação, a política, a arte, a religião. A existência humana não se reduz ao trabalho (economia), embora este se constitua a base para que os demais complexos sejam fundados.

3 Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770- 1831), filósofo alemão, sua obra Fenomenologia do Espírito é um marco na filosofia mundial.

A partir do domínio da natureza, o ser social sente a necessidade de ampliar e aperfeiçoar a produção diante a crescente demanda social, a conduzir, inevitavelmente, às modificações nas forças produtivas. Vale destacar que, em cada sistema econômico, dominava um único modo de produção, com forças de produção e relações de produção específicas, adequadas a uma estrutura de classe.

Marx, na sua análise e crítica ao capitalismo, o seu grande objeto de pesquisa, afirma serem os homens os artífices de sua própria história e, para entender as sociedades anteriores, analisou a sociedade burguesa, considerada a mais desenvolvida.

Sobre o modo de produção comunal-primitivo, situa-se nas organizações consideradas primitivas, ao apresentar como características básicas a coleta de alimentos (vegetais e pequenos animais) nas florestas e campos. Como dependência exclusivamente das condições da natureza, esta organização social evoluía em pequenos bandos, os quais migravam de um lugar para outro, na busca por alimentos. Com baixa produtividade e instrumentos de trabalho extremamente rudimentares, sua lei fundamental era assegurar a sobrevivência dos bandos. Nessa primeira organização social humana, cuja divisão natural do trabalho era baseada pelo sexo e/ou idade, não havia exploração do homem pelo homem. Para Leacock, segundo Jimenez (2019)⁴, cerca de 90% da história da humanidade foi vivenciada no modo de produção e na distribuição da riqueza comunal, onde inexistia a propriedade privada dos meios de produção e classes sociais.

4 Ver Leacock, Eleanor Burke. Mitos da Dominação Masculina: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural (Tradução de Susana Vasconcelos Jimenez) - São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

Com o aparecimento da agricultura e da pecuária, pela primeira vez, a humanidade conseguiu produzir mais do que necessitava para sobreviver, ao proporcionar um excedente de produção, e, por conseguinte, derivar no crescimento dos bandos, os quais se complexificaram. Assim, desenvolvem as forças produtivas e a existência destes excedentes torna possível a exploração do homem pelo homem – aqui, segundo Lessa e Tonet (2008, p. 30), surge “a gênese de algo radicalmente novo na história humana”. Presenciamos uma classe dominante que passa a explorar a outra classe que será forçada a trabalhar. Esta relação resultará em contradições e conflitos, impossíveis se serem conciliados.

Os modos de produção asiático ou tributário e escravistas constituem as primeiras sociedades baseadas na exploração do homem pelo homem. Situados, sobretudo, no Oriente Médio, China e nas civilizações Maia e Asteca nas Américas, este modo de produção é marcado por uma classe dominante (a casta dominante na Índia, os mandarins na China etc.) que “se apropriava da riqueza produzida nas aldeias por meio de impostos, sempre recolhidos sob a ameaça do emprego da força militar” (LESSA e TONET, 2008, p. 30-31). Como é sabido, não existiam leis nas sociedades primitivas, pois os interesses eram coletivos e semelhantes, em que a tradição e os costumes prevaleciam na organização da vida social. Com o advento da sociedade de classe, para viabilização da exploração foi imperativo a criação de novos complexos sociais, como o Estado e o direito, na garantia da dominação de classe e da propriedade privada. O desenvolvimento das forças produtivas do modo de produ-

ção asiático foi lento e nuclear (em aldeias longes umas das outras, com as mesmas semelhanças). Estas peculiaridades fizeram com que as sociedades asiáticas chegassem ao século XX, praticamente como eram há milhares de anos.

O modo de produção escravista, dominante nas sociedades grega e romana, se caracterizava pela existência de duas classes sociais opostas: os senhores e os escravos. Neste sistema todos os meios de produção e a própria vida do homem escravizado pertencia ao senhor de escravos. Historicamente, iremos perceber o motivo de, neste período de escravismo, praticamente não ocorrer o desenvolvimento das técnicas e dos métodos de organização de produção e assim, os senhores, para aumentar as suas riquezas, ampliam os seus impérios, por meio da conquista de territórios, os quais escravizavam os povos. Por outro lado, os escravizados, para afirmarem a sua humanidade se rebelavam e reagiam com a redução da produtividade. Entretanto, este aumento de escravizados se desdobrou em sérios problemas à sociedade, excedendo os gastos com exércitos de cada senhor a fim de defendê-los de possíveis revoltas destes ou invasões dos territórios conquistados. Junto com o crescimento do Estado e exército, vem a corrupção e a sociedade escravista se desorganiza, o comércio não se efetiva, os lucros reduzem e o sistema entra em crise.

Dadas as profundas contradições e sem a presença de uma classe revolucionária, o modo de produção escravista percorre um longo e caótico caminho de transição até chegar em novo modo de produção: o feudalismo, que se estruturou de maneira muito diferenciada de lugar para lugar.

Com a queda dos impérios, ocorre o desaparecimento da estrutura produtiva e comercial, com a extinção praticamente do dinheiro. Neste contexto, ‘a autossuficiência passou a ser uma necessidade’, ou seja, o modo de produção feudal propõe a organização da produção em unidades autossuficientes, principalmente a atividade agrícola, articulada a fortificações militares para a defesa dos feudos. **O modo de produção feudal** compunha de duas classes fundamentais: senhores feudais (donos da terra) e servos da gleba (camponeses). Os senhores feudais detinham a propriedade privada dos meios de produção e os servos eram vinculados ao feudo (terra), porém, possuíam uma certa liberdade (instrumentos de trabalho). Na relação senhor feudal e servos, havia um pacto de vassalos, cabendo ao dono do feudo e líder militar a responsabilidade pela defesa deste, com proibição de venda ou expulsão do servo, o qual, por sua vez, encontrava-se preso à terra, sem poder abandonar o feudo.

A lei econômica da sociedade feudal se constituía, por conseguinte, no pagamento da renda da terra pelos camponeses aos senhores feudais, através de trabalho gratuito, em produto ou em dinheiro. Todavia, diferente dos escravizados, eles eram proprietários das suas ferramentas e de parte da produção, tornando-os interessados no aumento da produção. Esse aspecto corrobora no desenvolvimento das forças produtivas e, conseqüentemente, no aumento da produtividade e crescimento da população, ao proporcionar prosperidade à riqueza. Contudo, este aumento da produtividade, contraditoriamente, resultará em crise do sistema feudal, pois o feudo passou a possuir mais servos e uma pro-

dução maior em relação ao consumo. Diante dessa crise, os senhores feudais romperam o acordo e expulsaram os servos que estavam sobrando. Estes servos fora do feudo, conforme Lessa e Tonet (2008, p. 37), “passaram a roubar e trocar o produto do roubo com outros servos”. Em menos de dois séculos foram reestabelecidas as rotas comerciais e as cidades renasceram em toda a Europa. Com o crescimento mercantil, duas novas classes surgiram: os artesãos e os comerciantes, também chamados de burgueses. Entre os séculos XI e XVIII, a sociedade burguesa não parou de crescer, ao ampliar o comércio para terras distantes e desconhecidas. Este período é marcado pelas grandes descobertas, como: o caminho marítimo para as Índias e as Américas.

O desenvolvimento das forças produtivas possibilitou o fortalecimento da classe burguesa que realizou a Revolução Industrial (1776-1830), cuja organização define o novo **modo de produção capitalista**, com duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. A essência do modo de produção capitalista será pautada de uma nova forma de exploração do homem pelo homem, mas desta vez, por meio do trabalho assalariado. Para realização da produção, o capitalista expropria os meios de produção da classe trabalhadora (o proletariado) e para esta, restará apenas a sua força de trabalho, a qual será vendida, em troca de uma remuneração mínima compatível a sobrevivência. O capitalista ao comprar a sua força de trabalho tem, ao final do mês, um valor maior do que àquele que paga ao trabalhador sob a forma de salário. Esse valor maior é a mais-valia, conforme Marx desvelou. Ainda de acordo com Marx (1996), o processo de expropriação dos meios de pro-

dução e exploração da força de trabalho se estabelece no período de acumulação primitiva do capital. A sociedade se converte num mundo de mercadoria, em que, segundo Marx (1996), a riqueza das sociedades capitalistas aparece como uma “imensa acumulação de mercadorias”.⁵

Nesta direção, o modo de produção capitalista alcança um desenvolvimento inédito das forças produtivas na história da humanidade. Entretanto, a economia de mercado, produzirá uma sociedade alienada, com a intensificação das desumanidades, em âmbito geral. Este processo provoca a concentração e centralização das riquezas nas mãos de uma minoria - a classe dominante, a burguesa. Conforme Lessa e Tonet (2008, p. 55, grifo da autora), “Se para um burguês enriquecer, ou se tornar ainda mais rico, for necessário jogar milhões na miséria – ou mesmo matar milhões – ele assim o fará, e a sociedade burguesa aceitará esse fato como ‘natural’”. A lógica do capitalismo é o individualismo e, para tanto, se utiliza do trabalho socialmente produzido para ampliar o processo de acumulação do capital. De acordo com Marx (1982), o processo de criação da mais-valia através da força de trabalho excedente e apropriada pelo capitalista, torna as pessoas coisas, cujo processo denominou de reificação ou coisificação.

Marx acreditava ser o homem o demiurgo da sua própria história, e, dessa forma, chegaria a um modo de produção socialista ou comunista, no qual haveria a propriedade social sobre os meios de produção, na forma de trabalho associado. Neste porvir, sem propriedade privada e conflitos

⁵ Marx, Karl. **O Capital**, p. 41. DIFEL, 1982.

antagônicos de classes sociais, a sociedade seria emancipada e todos se apropriariam dos frutos do seu trabalho, tanto no âmbito material como intelectual.

Em síntese, quanto ao trabalho, afirmamos ser, no modo de produção comunal primitiva, de caráter coletivo; no escravismo, trabalho escravo; no feudalismo, servil; no capitalismo, assalariado; no comunismo ou socialismo, o trabalho seria associado. No que diz respeito à educação, na comunidade primitiva, esta era colada ao trabalho. No escravismo, restrita aos filósofos; no feudalismo, quem detinha o conhecimento era a igreja e, no capitalismo, foi imprescindível, dar minimamente, uma educação para classe trabalhadora em prol dos interesses do mercado de trabalho.

A essência da Disciplina: a linha do tempo do pensamento econômico

A ciência da economia política expressou o ideário da burguesia no período em que esta classe estava na vanguarda das lutas sociais, no processo revolucionário que destruiu o antigo regime feudal. Posteriormente, quando a burguesia se tornou classe dominante e conservadora, a economia política foi abolida, ficando apenas o termo economia - que significa - a ciência que estuda como administrar os recursos considerados escassos para satisfazer as necessidades prioritárias da sociedade capitalista.

De acordo com Engels, a Economia Política, no sentido mais amplo, é a ciência das leis que regem a produção

e a troca dos meios materiais de subsistência na sociedade humana. Marx a conceituava como uma teoria social que explicava a vida social e econômica permeada de divergências, polêmicas e oposições, uma vez que as teorias ou ciências sociais não são neutras, pois lidam com interesses determinados pelas classes e grupos sociais.

Resgataremos, em linhas gerais, neste **segundo eixo deste ensaio**, as ideias do pensamento econômico nos marcos do capitalismo, desde a sua origem ao desenvolvimento atual, destacando as reconfigurações ou fetichização das teorias econômicas, cuja finalidade é garantir a sustentabilidade do capitalismo, como sistema de economia de mercado, apoiado na exploração do trabalho.

Discorreremos os fundamentos basilares do liberalismo econômico de Adam Smith (1723-1790), considerado o pai da economia, com a sua obra *A causa da riqueza das nações* (1776), ao apresentar as convergências e divergências com o pensamento dos fisiocratas, que por sua vez se contrapõe ao mercantilismo. Outro economista clássico David Ricardo (1772- 1823), com sua obra: *Princípios da economia política e tributação*. Visitamos também o liberal Thomas Malthus (1766-1834), com sua obra *Ensaio sobre o Princípio de População* (1798). Em seguinte, as ideias de Karl Marx (1818-1883), que faz uma profunda crítica ao capitalismo, em sua obra monumental *O capital* (1863), em que desvela a taxa de mais-valia e o processo de alienação da classe trabalhadora nas relações de produção capitalista. Ainda convivendo com as ideias marxistas, surge a escola econômica neoclássica (1860-1930) cujo objetivo é ocultar o protagonismo de

Marx e lança mão de teorias que mascaram a realidade, mediante o uso de mecanismos matemáticos e estatísticos para explicar a realidade. Este ideário é constituído por vários economistas, os quais Karl Marx denominou de economistas vulgares. Após, uma profunda crise econômica do capital, em 1929, surge o Keynesianismo (1936), representado pelo economista John M. Keynes (1883-1946), com a obra *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, que buscava alternativa para salvar o capitalismo em crise, mediante a intervenção do Estado e o complexo industrial militar. A nova ordem do capital, denominada neoliberalismo (1970), tem como seu idealizador Friedrich Hayek (1899-1992), com sua obra *O caminho da Servidão* (1944).

No segundo eixo, conforme já dito, exibiremos as principais ideias do pensamento econômico, a partir do liberalismo econômico. Mas, para iniciamos este caminho, apontaremos as principais características do mercantilismo, as quais serão superadas pelas ideias dos fisiocratas, e, posteriormente, o liberalismo econômico, sustentáculo do capitalismo.

O mercantilismo, considerado um estágio econômico pré-capitalista, ocorre entre o século XV e século XVI e tem como predomínio as atividades comerciais. Nesse período, se impunha a crença de que a riqueza de uma nação originava da acumulação de ouro e metais preciosos. Estas ideias induzem a necessidade da expansão de novos mercados e fontes de matérias primas, metais preciosos ou ouro, ao provocar uma corrida de grandes descobertas na América e África. Para se apropriar destas riquezas nas terras descobertas, efetivou-se o processo de colonização, e, o país colonizador, chamado

de metrópole, explora a colônia, com exclusividade (país dominado), ao fechar as suas fronteiras para comercialização com outros povos ou nações. Neste período, o Estado era um monopólio, com o controle absoluto de todas as atividades econômicas. O mercantilismo não constitui um pensamento ou escola econômica, situa-se numa prática pós-mundo feudal, alicerce da revolução industrial e francesa.

Em meados do século XVIII (1750), surge na França, uma corrente econômica chamada **Fisiocracia** (que dizer Reino da Natureza), protagonizada pelo médico François Quesnay (1694-1774), autor da obra *Quadro Econômico*, em 1760, a suceder as ideias do economista mercantilista inglês William Petty (1623-1687), o qual defendia ser o trabalho e a terra as duas fontes do valor: o primeiro, seu pai e a segunda, sua mãe. Para Petty, a terra era a mãe do valor, para os fisiocratas constituía-se a fonte da riqueza, uma vez que fornece a matéria-prima para a indústria e o comércio (HUBERMAN, 2012). Os fisiocratas discordavam dos mercantilistas sobre o enriquecimento de um país, atribuindo que este provinha da produção agrícola, principal atividade econômica da França. Para os fisiocratas, a indústria era uma atividade considerada estéril, aspecto que Adam Smith irá rejeitar radicalmente. No entanto, o pensamento fisiocrata é basilar no que se refere a uma economia sem regulação do Estado. Ao defender uma sociedade regida conforme as leis naturais—*laissez-faire* (deixa fazer/deixa passar), esta escola fisiocrata inaugura este conceito de não intervenção do Estado na economia, ao formalizar a premissa do livre jogo da oferta e demanda no mercado, sem regulação estatal no mercado.

O pensamento denominado **Liberalismo Econômico ou Escola Clássica**, nasce com Adam Smith (1723-1790) como precursor da economia política, alçada à estatura de ciência da sociedade burguesa e se apropria do conceito do *laissez-faire* idealizado pelos fisiocratas. Adam Smith, em sua obra intitulada *A causa da riqueza das Nações*, advogava que a divisão do trabalho, fundada na liberdade de mercado, é a causa primordial da riqueza de uma nação, desde que não sofra interferência do Estado. Com o capitalismo industrial nascente, Smith discordava dos fisiocratas, ao defender o potencial das indústrias, com a invenção das máquinas e as novas formas de relações de produção, por via do trabalho assalariado. A escola clássica conceitua o homem liberal como um ser egoísta, racional, inerte e atomista. Smith afirmava ter o indivíduo liberal a propensão natural para a troca, daí produzir relações sociais mediadas pela troca de mercadorias. Racional, porque o indivíduo sabe o que deseja produzir e consumir; inerte, pois considerava este homem preguiçoso ao trabalhar somente, por temer a fome ou morte, e, por fim, atomista ao ser individualista, e, dessa maneira, só viver em sociedade porque dela precisava.

Ainda, de acordo com Adam Smith, a função do Estado liberal é garantir a livre concorrência e a propriedade privada, bem como criar condições jurídicas e materiais (infraestrutura) a fim de possibilitar a ampliação do processo de acumulação do capital. Para Smith, a economia deve ser governada por uma *mão invisível* – aspecto que faz com que o capitalista busque, no auge de seu egoísmo e avareza, canalizar o seu capital para a produção de mercadorias, que acabaria beneficiando e assegurando o interesse social, tanto no aspecto de consumo, como na geração de emprego. A

mão-invisível, para funcionar, deve ter a garantia do livre jogo do mercado (as forças de oferta e procura) de modo harmonioso e perfeito, sem monopólios estatais ou privados. O valor das coisas, a partir do tempo de trabalho gasto na produção, formalizado na teoria do valor-trabalho, um achado de Adam Smith, foi posteriormente aperfeiçoada por David Ricardo. Marx, partindo deles, desvelou a teoria da mais-valia. Sobre a educação, Adam Smith defendia uma educação em doses homeopáticas para classe trabalhadora.

David Ricardo (1772-1823), nascido em Londres, é outro economista considerado clássico, por ser um grande pensador dedutivo da economia política. Na obra *Princípios da economia política e tributação* centra a sua análise econômica ao deslocar da produção para a distribuição, e, desse modo, constitui uma de suas grandes contribuições à teoria do valor-preço. Ainda conceitua a renda da terra, ao formular o princípio dos rendimentos decrescentes de acordo com o qual ela deveria permitir ao rendeiro a conservação do seu lucro à taxa de remuneração normal dos seus capitais. Com a teoria das vantagens comparativas, Ricardo justificava o comércio internacional, ao defender que cada país deveria se especializar em produtos os quais oferecem um custo comparativo mais baixo, ao importar aqueles de custo comparativo mais alto. Essa é a base da política de livre comércio com relação aos bens manufaturados, proposta por esse eminente economista.

Thomas Robert Malthus (1766-1834), economista britânico, com sua obra *Ensaio sobre o Princípio da População* ocupa um lugar relevante entre as doutrinas econômicas e sociais do liberalismo clássico. De acordo com Malthus, os

homens são, em sua maioria, movidos por um desejo insaciável de prazer sexual. Em consequência disso, ele formulou a teoria da população, na qual a população cresceria em proporção geométrica e, a produção de alimentos, em proporção aritmética. Nessa perspectiva, a sua teoria pregava a submissão do crescimento populacional a algum mecanismo de controle, de duas formas: Os controles preventivos, de redução da taxa de natalidade e os controles positivos, com o incremento da taxa de mortalidade. Malthus culpava os pobres pelo crescimento da população, e, como liberal, defendia a não intervenção do Estado, com a suspensão das políticas sociais. (HUNT, 2005). Embora a teoria da população tenha sido negada, pois hoje a tecnologia permite o aumento dos alimentos acima até do crescimento populacional, a teoria malthusiana é utilizada, tanto no seu controle preventivo, a exemplo do controle de natalidade na China, quanto no controle positivo, com a indústria de guerras e as calamidades e epidemias/pandemias não prevenidas, que dizimam milhares de vidas. Dito de outro modo, a teoria malthusiana defende o darwinismo social, no qual somente alguns, os melhores, deveriam viver. Ao falarmos dessa teoria malthusiana, os estudantes ficam muito impactados, devido à forma como este teórico justifica a permanência do domínio dos homens de condição superior (os ricos), em detrimento dos pobres.

O **marxismo** é uma corrente filosófica econômica política e social e expressa as ideias de Karl Marx (1818-1883) e Frederick Engels (1820-1895)⁶. Se, por um lado, o libe-

6 Friedrich Engels, filósofo, nasceu na Alemanha em 28 de novembro de 1820 e morreu em Londres, em 5 de agosto de 1895. Teve um papel relevante na perspectiva teórica e militante de Marx, com a sua obra *A Situação da Classe trabalhadora na Inglaterra* (1945). Grande amigo e colaborador de Marx, escreveram juntos grandes obras, tais como: *A Sagrada Família* (1844); *A Ideologia Alemã* (1846), *Manifesto Comunista* (1848). Engels fez a resenha do primeiro volume de *O capital* e após a morte de Marx revisou e publicou o volume II de *O capital*.

ralismo econômico fundamenta e justifica o capitalismo, o marxismo, representado por Karl Marx, é justamente o contrário, constrói uma profunda crítica às leis do movimento do capitalismo, posta com maestria em sua obra *O capital* (1867). Na apreensão do processo de mais-valia, criada na relação trabalho e capital, Marx retorna aos economistas Adam Smith e David Ricardo, denominando-os de economistas clássicos. Ao estudar a teoria do valor-trabalho e identificar o fato das coisas valerem pela quantidade de trabalho empregada, no custo para produzi-las, Marx avança para além dos clássicos, ao afirmar ser o capitalismo um sistema baseado na exploração dos trabalhadores, uma vez que o salário só representa uma parte do trabalho do operário, enquanto a outra parte fica com o capitalista. Através da exploração do trabalho não pago e apropriado pelo capitalista, descobre a mais-valia, valor a mais, imperativo ao processo de acumulação do capital. Marx, além da crítica ao capitalismo, como uma sociedade de mercadorias, na qual todas as relações sociais se coisificam, atribuía à classe trabalhadora o papel revolucionário, o qual, mediante a luta de classes, poderia erguer uma nova sociabilidade, baseada no trabalho coletivo e emancipatório.

Vale destacar que, em Marx e Engels, a dialética adquire um *status* filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico). Tendo como seu grande objeto de pesquisa a sociedade burguesa, Marx parte da sociedade mais desenvolvida, ao objetivar entender as menos desenvolvidas. Na sua crítica radical a essa sociedade, Marx propicia realizações teóricas de grande alcance, além da captação

onto-histórica do trabalho como constitutivo do ser social, ao desvelar os seguintes conceitos: mercadoria, mais-valia, taxa decrescente do lucro, Exército Industrial de Reserva, crise do capital, fetichismo e reificação, alienação, luta de classe e Teoria Revolucionária, cujo foco almeja uma nova sociabilidade - a sociedade comunista - que não marcaria o fim da história, mas o início de uma nova história para a humanidade - a emancipação humana. Em suma, Marx reitera que o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral.

A **escola neoclássica** perpassa um período, aproximadamente, entre 1860 a 1930, ao se contrapor as ideias socialistas de Karl Marx e situar o sistema capitalista como harmonioso socialmente e sem conflitos de classes. Para esta escola, representada, por fundadores marginalistas: o francês Léon Walras (1834-1910), o austríaco Carl Menger (1840-1921), e William Stanley Jevons (1835-1882), o capitalismo é um conjunto de agentes econômicos, os quais concorrem entre si no mercado como fatores produtivos, uns com o fator capital e outros com o fator trabalho. Diferentes de Marx, cuja teoria demonstrou ser o sistema baseado na expropriação dos meios de produção e exploração da força de trabalho. Os neoclássicos defendiam o fato de não haver exploração, ao considerarem que cada fator produtivo é pago segundo sua participação no processo de produção. Justificava o excesso de lucros do capital, dada a quantidade de capital investido e, por outro lado, diziam que trabalhador ganhava apenas o salário, pelo motivo de contribuir pouco com a produção de riquezas. Esta corrente acreditava na ra-

cionalidade do indivíduo e que este era capaz de saber o que desejava, o que produzir, o que consumir, não havendo a necessidade de intervenção do Estado na economia. Contraditórios do liberalismo clássico de Adam Smith e Ricardo, os quais formularam a teoria do valor trabalho, os neoclássicos apresentam a teoria do valor-utilidade – ou seja, o valor da mercadoria decresce quando a utilidade desta diminui. Através de formulações matemáticas e estatísticas, demonstram a tendência decrescente da demanda e ascendente da oferta de bens e serviços, como por exemplo, quanto maior for a quantidade ofertada, menor o valor da mercadoria. Na questão do desemprego, estes ideólogos culpavam os indivíduos que não queriam aceitar o salário que os capitalistas podiam pagar e, posteriormente, passou a culpar os sindicatos, quando estes iniciaram greves por condições melhores de trabalho. De acordo com os neoclássicos⁷ a economia é perfeita e as irregularidades surgidas seriam corrigidas pelas leis do mercado livre, atendendo as decisões do capitalista, guiados pelo desejo de maximização do lucro.

O pensamento Keynesiano, do economista inglês de John M. Keynes (1883-1946), na obra principal: *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, surge após a grande crise econômica do capital, em 1929, em que argumenta que o setor privado não é capaz por si só de garantir a estabilidade da economia.

As crises do capital advêm de insuficiências de demanda efetiva. Neste argumento, Keynes afirmava que as flutua-

⁷ Marx classificava estes economistas de vulgares, pois, diferente de Adam Smith e David Ricardo, considerados como economistas clássicos, estes buscavam mascarar a realidade ao ocultar a exploração da classe trabalhadora.

ções dos níveis de produto e do emprego são determinadas pela igualdade entre as ofertas e as demandas agregadas, sem, contudo, garantir emprego a todos que queiram trabalhar. Keynes denominou esse processo (renda e despesas) de fluxo circular - o dinheiro flui para o público sob a forma de salários, remunerações, rendas, juros e lucros e, em seguida, esse dinheiro retorna aos capitalistas quando a população adquire bens e serviços oferecidos pelas empresas. O processo de remuneração e gastos perdura enquanto as empresas puderem vender toda a produção e obter lucros satisfatórios. Keynes observou que esse processo não é automático, ocorriam vazamentos no fluxo circular: 1) As importações de bens e serviços, como solução, contrabalanceiam as importações com o aumento das exportações; 2) Pagamento de impostos (retiradas do fluxo rendas-despesas, como solução, o Estado financiar a aquisição de bens e serviços, ao buscar manter o orçamento equilibrado e 3) O aumento da poupança em decorrência da redução do consumo, como a solução os depósitos em poupança são revestidos em empréstimos a fim de financiar os investimentos de bens de capital. Para Keynes, essas três injeções acrescentariam o fluxo rendas-despesas e, se toda a produção fosse vendida, a prosperidade voltaria a reinar (HUNT, 2005).

Em síntese, Keynes constata que a causa fundamental de uma depressão econômica é a incapacidade dos capitalistas e caberia ao Estado o papel de cobrir o espaço entre a produção e sua comercialização, quando o mercado em crise não conseguisse realizar o ciclo da mercadoria (produção e venda). Nesse sentido, esse teórico propôs o subsídio

do capital, via políticas estatais, no aumento da demanda efetiva, na criação de emprego, mesmo que incorresse em certa inflação e déficits fiscais. Keynes defendeu a criação de um Estado do Bem-Estar Social, gestor de políticas de investimento, a intervir na esfera econômica na garantia da retomada das taxas de lucros, fortalecendo o complexo industrial militar.

As ideias do neoliberalismo como pensamento e ordem econômica, trazem como mentor Friedrich Hayek (1899-1992), com sua obra *O caminho da servidão* (1944). Também tem como grande representante, o economista Milton Friedman (1912-2006), da Escola de Chicago - Estados Unidos. Na década de 1970, uma nova crise do capitalismo mundial, gerada pela subida dos preços do petróleo (1973 e 1979), serviu de argumento à crítica na qual a intervenção do Estado na economia não pode evitar as profundas crises do sistema. Dessa maneira, justificou-se a supressão do Estado do Bem-Estar Social, e, no lugar, surgiu uma nova ordem econômica chamada de neoliberalismo. Os defensores do neoliberalismo argumentam ser o Estado a instituição perturbadora da ordem natural das leis de mercado (oferta e demanda), uma vez que o mercado é capaz de regular-se por si só.

O desmoronamento do Estado do Bem-Estar Social é acirrado pelo aumento de déficits públicos na maioria dos países europeus e americanos. Neste cenário, os governos de Margareth Thatcher (Inglaterra) e Ronald Reagan (Estados Unidos) definiram a política neoliberal no mundo capitalista. Na Inglaterra, Margareth Thatcher (1979-1985)

consolida o neoliberalismo iniciado em 1979 com uma ampla reforma trabalhista a qual reprimiu duramente a heroica greve dos mineiros de 1983-1984, ao enraizar de vez o ideário neoliberal no solo britânico. No outro lado, o governo Reagan (1981-1988) fortalece e expande o sistema financeiro, com uma política econômica que privilegia os juros altos, as isenções de impostos nas operações financeiras e os cortes nos programas assistenciais (ANDERSON, 1996). A ideologia neoliberal se torna dominante na maioria dos países, por meio da engenhosidade dos programas de severos ajustes estruturais nos países pobres e endividados, com a promoção de amplas reformas institucionais, tais como: as reformas administrativas, monetárias, tributárias, trabalhistas, previdenciárias e educacionais.

Friedrich Hayek, ao defender um novo liberalismo, assegurava ser necessário sacrificar uma parte da população, a fim de garantir aos que ficam no mercado uma vida melhor. Os sacrificados eram considerados ineficientes, ou seja, são àqueles, os trabalhadores incapazes ou as pequenas empresas sem condições de concorrer (trabalham com custos altos e tecnologia defasada), pois, argumentava que, as grandes empresas, por serem fortes, são as que possuem a capacidade de tirar a economia da crise. À essa lógica de excluir ou exterminar os mais fracos, chamamos de darwinismo social.

No **terceiro eixo destas disciplinas** (Economia Política e Pedagogia do Trabalho) analisamos o capitalismo contemporâneo em crise estrutural, defendido pelo filósofo István Mészáros⁸. Considerado um pensador radical e um

⁸ Filósofo marxista, nascido em Budapeste- Hungria, em 19/12/1930 e falecido em 01/10/2017, em Paris.

dos mais importantes intelectuais marxistas da atualidade, Mészáros foi um estudioso das obras de Marx, ao nos apresentar com obra de grande envergadura, intitulada *Para além do capital*, considera que a sociedade atual só se transforma pela luta de classes, e, dessa forma, faz-se necessário romper com a lógica do capital. De acordo com a tese mézáríana, essa crise é estrutural, afeta para além da esfera econômica, ao atingir a totalidade dos complexos sociais.

Mészáros (1998) afirma que o capitalismo está experimentando uma profunda crise, diferente das anteriores, as chamadas “crises cíclicas tradicionais”, analisadas por Marx. Trata-se de uma crise nas estruturas da sociedade capitalista denunciada pelas estratégias de sobrevivência do capital, mediante uma produção altamente destrutiva, desemprego em massa e precarização do trabalho.

De acordo com Mészáros (2003), a globalização significa a mundialização do processo de acumulação de capital, no interior da própria crise estrutural do processo do capital, que assume incontrolável expansão de dimensão sócio-destrutiva. A globalização caracteriza-se, portanto, por forte degradação ambiental, desvalorização do trabalho, na promoção de guerras e massacres dos povos, pela perda dos valores de humanidade e de vida social, impondo ao mundo uma política de destruição próxima de seu limite último.

Pela linhagem de Marx, Mészáros afirma que tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital (*mediação da segunda ordem*) sem se levar em conta os imperativos humano-sociais vitais (*mediação de primeira ordem*). Mészáros demonstra como essa lógica incontrolá-

vel torna o sistema do capital essencialmente destrutivo, mediante a taxa de utilização decrescente do valor de uso das coisas: Produção descartável e precarização do trabalho, obsolescência programada, consumismo, terceirização, transferência de plantas produtivas; degradação ambiental; violência; miséria absoluta; mercantilização da educação e programação da vida.

Neste eixo, também expomos, no contexto da crise estrutural do capital, os desdobramentos das políticas educacionais efetivadas pelo governo brasileiro, sob a orientação dos organismos multilaterais, ao impor os novos paradigmas educacionais para o século XXI, em âmbito mundial. Sob as recomendações impostas pelo Banco Mundial no Brasil, concebidas pelas Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) mediante uma agenda de Educação para Todos, são destinadas à sociedade global e, principalmente, aos países pobres, a obrigatoriedade de implementação de inúmeras reformas na educação básica, média e superior, no intuito de formar um novo trabalhador, ajustado a economia em crise. Ainda neste terceiro eixo, apresentamos, em linhas gerais, a problemática da relação entre educação e pobreza, bem como o processo de precarização do trabalho e da formação docente, dentre outras temáticas.

No quarto eixo da disciplina, entendemos o complexo social da educação como fundado pelo trabalho, ao constituir a mediação entre individuação e generidade, essencial a reprodução do gênero humano. Conforme Tonet (2005), a educação escolar, nos moldes do capitalismo, não alcança

caráter emancipatório, entretanto, este autor aponta cinco atividades emancipatórias que poderão ser realizadas nos espaços da educação escolar, mesmo nos marcos do capital.

Como atividades educativas emancipadoras, Tonet (2018, p. 9), entende como “todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe hoje”. Diante dessa constatação, o autor nos brinda com cinco critérios de elaboração de atividades emancipatórias: 1) conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) conhecimento da natureza específica da educação; 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores.

Como educadores, urge, de imediato, a desmistificação da crença na possibilidade de aperfeiçoamento desta ordem do capital, pautada na exploração do trabalho. As atividades emancipatórias poderão ser um alicerce a se constituir, nas perspectivas de formação para um novo horizonte: a emancipação humana.

Diante do exposto, asseveramos que, independentemente do curso de graduação, precisamos conhecer o caminho que a humanidade percorreu para produzir a nossa própria existência e como se manifestaram as relações de produção em cada modo de produção. No âmbito do sistema capitalista em vigor, faz-se necessário apreender o processo do desenvolvimento das forças produtivas de

um lado, e por outro a exploração e precarização do trabalhador, o único produtor de riquezas, operacionadas pela dominação e poder de uma classe dominante que detém os meios de produção. Neste contexto, são construídas premissas teóricas de pensamentos socioeconômicos que embasaram e ainda fundamentam a sociedade capitalista, ao direcionar o Estado capitalista para estar mais ou menos presente na economia de mercado, mas, jamais omisso, uma vez que o Estado garante a manutenção e expansão das taxas de lucros.

No início do ano de 2020, o mundo foi surpreendido com uma pandemia do COVID-19, que já dizimou milhares de pessoas. Enquanto escrevo este artigo, o Brasil ultrapassa os 121 mil óbitos⁹. O que esta crise humanitária pode nos dizer? Como seremos pós-pandemia do corona vírus? Toda a estrutura econômica foi abalada, com o aumento do desemprego, das desigualdades sociais e raciais, expressas na pobreza e na discriminação étnico-racial. Milhares de pessoas perderam suas vidas, pois os sistemas de saúde do mundo não deram conta de cuidar e salvar os doentes. As escolas e universidades foram fechadas e milhões de estudantes estão sem aulas presenciais. A tecnologia, nossa aliada do cotidiano, passou a se constituir em mais uma importante ferramenta de trabalho, sem precedente na história da humanidade. Tanto os processos de trabalho como os educacionais se modificam, ao utilizarem de forma intensiva os recursos das mídias sociais, denominado de trabalho

⁹ Segundo o Ministério da Saúde, o Brasil, em 31.08.2020, alcançou a triste marca de 121.381 mortes e acumula 3.908.272 casos confirmados da doença decorrente do novo coronavírus (COVID 19). Fonte: < <https://covid.saude.gov.br/>>

ou ensino remoto ou online, como meio de amenizar as perdas de emprego e aprendizagem. Todavia, da forma como a sociedade capitalista se organiza, principalmente nesse atual estágio metabólico do capital, em crise, a precarização de docentes e trabalhadores de modo geral, se intensifica, sobremaneira. A realidade expressa a desigualdade entre as classes e raças, a dicotomia educacional acentua-se, na qual, a comunidade escolar não contém a tecnologia indispensável a esse tempo histórico.

Em suma, expomos aqui os conteúdos dos programas das disciplinas ‘Economia Política’ e ‘Pedagogia do Trabalho’, como pilares teóricos para compreendermos a sociedade capitalista e suas contradições, regidas por ideários socioeconômicos, os quais se configuram nas relações de trabalho e formação da classe trabalhadora. Neste cenário, a problemática da educação é posta como solução a crise estrutural do capital, sob recomendações dos organismos internacionais, defensores da hegemonia do capital. Todavia, não deixamos de apresentar as perspectivas para o processo educativo no horizonte da emancipação do gênero humano, pautadas nas formulações de autores clássicos e contemporâneos do marxismo acerca da educação a serviço da classe trabalhadora.

Referências

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996. p. 9-23.

JIMENEZ, S; MENDES SEGUNDO, M. das D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p.119-137, jan./jun. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1793-2453-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

HUNT & SHERMAN. **História do pensamento econômico**. Editora Vozes. 1997.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem: do feudalismo ao século XXI**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

LESSA, S. e TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo, Boitempo, 2002.

LEACOCK, E. B. **Mitos da Dominação Masculina: uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural** (Tradução de Susana Vasconcelos Jimenez) - São Paulo: Instituto Lukacs, 2019.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. **Temas em Ciências Humanas**, 4. SP. Ed. Ciências Humanas, 1978.

MENDES SEGUNDO, M. das D. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil: o Fundef no centro do debate**. 2005. 230 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MENDES SEGUNDO, M. das D.; JIMENEZ, S. O papel do Banco Mundial na Reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional Brasileira in: RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. **O movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa universitária, 2017.

MARX, K. - **O Capital** - Crítica da economia política. Livro 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, K. **O Capital** - Crítica da economia política. Livro 1. São Paulo: DIFEL, 1982.

MARX, K. **O Capital** - Crítica da Economia Política. Livro 1. 7ª ed. São Paulo: DIFEL 1977.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. A Crise Estrutural do Capital. **Revista Outubro**. N. 4, São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 2000.

PAULO NETO, J. e BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, Editora Unijuí, 2005.

_____ **Atividades educativas emancipadores**. Disponível em: <<http://ivotonet.xpg.uol.com.br/livros.html>>, 2001.

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E OS DESCAMINHOS DA EPT PARA (DE)FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA¹⁰

Daniela Glicea Oliveira da Silva¹¹
Maria das Dores Mendes Segundo¹²
Josefa Jackline Rabelo

O trabalho funda o ser social e o mundo propriamente humano, promovendo o intercâmbio entre o homem e a natureza, operando por meio da relação de teleologia e causalidade. “A educação, por sua vez, é uma mediação entre os próprios homens, ainda que ela possa estar relacionada, de modo mais próximo ou mais longínquo, com o próprio trabalho.” (TONET, 2016, p. 101).

A educação, enquanto complexo universal, fundada pelo trabalho, por uma demanda de reprodução social, opera uma teleologia secundária, influenciando as consciências, enquanto o trabalho opera uma teleologia primária. A

10 Esse texto é parte do trabalho de dissertação intitulado AS TENDÊNCIAS E CONTRATENDÊNCIAS DO CAPITAL EM CRISE ESTRUTURAL: UMA ANÁLISE ONTO-CRÍTICA DO PROEMI NO BOJO DA POLÍTICA DE EPT. SILVA, Daniela Glicea Oliveira da. **AS TENDÊNCIAS E CONTRATENDÊNCIAS DO CAPITAL EM CRISE ESTRUTURAL**: uma análise onto-crítica do PROEMI no bojo da política de EPT. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação e Ensino, FAFIDAM, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2018. Disponível em <http://www.uece.br/maie/index.php/2015-12-15-19-07-18>.

11 Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: glicea.oliveira@ifce.edu.br.

12 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Pedagogia, do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Educação (PPGE) na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO/UECE. E-mail: mariadores.segundo@uece.br

educação passa a ser demandada, portanto, para possibilitar aos sujeitos sociais a aquisição dos conhecimentos, comportamentos, valores e todo conteúdo humano genérico necessário à participação dos indivíduos em sociedade.

Lima e Jimenez (2011), em seus estudos sobre a educação em Lukács, salientam que a educação em sentido lato é um complexo que possibilita a transmissão e, por sua vez, a apropriação por parte dos indivíduos do conteúdo histórico produzido pela humanidade, ou seja, este complexo empenha-se em transmitir a humanidade dos homens aos demais membros da espécie, comparando, desse modo, como responsável por reproduzir o ser social, tornando-o inculcido das objetivações produzidas socialmente.

Todavia, como destacam Lima e Jimenez (2011, p. 88), com o advento da divisão da sociedade em classes sociais com interesses antagônicos a educação é partida, passando a operar também em sentido estrito, como complexo parcial. Esse modelo de educação em sentido estrito, em sua forma escolar, conforme Santos e Bertoldo (2013, p. 195), “é pensada e organizada a partir de uma lógica que visa à perpetuação da manutenção da existência de classe.” Apesar das mudanças por que passou a educação escolar no decorrer do seu desenvolvimento histórico e resguardadas as suas especificidades, mantém-se a sua forma original classista. É ingênuo, pois, esperar que a educação escolar a cargo do Estado esteja comprometida com a transformação da sociedade baseada na exploração, o que não anula por completo o seu potencial para tanto, enquanto complexo que possui autonomia relativa ao trabalho.

No contexto do capital em crise estrutural, os fins inexoráveis desse metabolismo de controle social são a retomada do processo de reprodução ampliada e a acumulação. A oferta da educação escolar organizada pela classe dominante não pode, por esse motivo, atuar no caminho contrário a estes fins, apesar das consequências degradantes que desse fato decorram para a classe trabalhadora.

O complexo parcial da educação foi por muito tempo e deliberadamente um privilégio, destinado às classes mais favorecidas da sociedade. Dando passos na história, com o desenvolvimento das forças produtivas possibilitado pelo capitalismo, esse complexo passou a ser alardeado como de fundamental importância, devendo ser de acesso a todos. Contudo, o acesso à educação estrita, na sua forma escolar, não tem alcançado o efetivo sucesso almejado nas projeções que são realizadas para este setor, caracterizando por muito uma crise da escola.

O contexto por ora vivenciado, de crise estrutural do capital, demonstra o controle do capital sobre todos os setores sociais e a disseminação do seu potencial destrutivo. A educação em sentido estrito sofre os rebatimentos da crise, evidenciando a destrutividade do capital neste setor (CHAVES, 2014).

Não almejamos afirmar, contudo, que anterior ao processo de crise estrutural o complexo da educação não sofria os rebatimentos oriundos das transformações na base econômica. Pois, sabemos da intrínseca relação entre trabalho e educação, sendo que a educação exerce com o trabalho uma relação de influência mútua, possuindo dele certo grau de

autonomia, sempre relativa, e dependência ontológica, de tal forma que no prefácio de *A educação para além do capital*, obra de suma importância de István Mészáros para pensarmos uma educação verdadeiramente emancipadora, Emir Sader (2008, p. 17) afirma: “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação.”. Apenas buscamos advertir, outrossim, que no cenário social de crise aguda o sistema sociometabólico do capital - enquanto potência incontrolável e irreformável - exerce de prontidão o controle social, subterfugiando dos complexos, parciais e universais, que compõem a totalidade regida pelo capital, conforme suas demandas de acumulação, para garantir o processo de reprodução ampliada.

Ocorre, conforme Tonet (2016, p. 16), que sob a forma de sociabilidade historicamente determinada do capital em que o trabalho opera de maneira abstrata e que a troca mercantil é o seu fundamento, a função precípua da educação, por sua dependência ontológica ao trabalho, é a de potencializar esses processos formando para o trabalho abstrato. Nessa realidade em que ocorre o fetichismo da mercadoria e os trabalhadores são coisificados, os fins da educação não se relacionam ao desenvolvimento livre e pleno dos seres humanos, mas ao processo de reprodução ampliada do capital.

Porque a realidade é para Lukács um *complexo de complexos*, resultado de múltiplas determinações, tendo o trabalho a prioridade ontológica, esse movimento não se dá de forma linear e totalmente determinada, mas engendra contradições. O trabalho enquanto categoria fundante do ser social, de maneira que possibilitou o salto ontológico do

ser da esfera orgânica para a social, não o esgota por completo. Para efeito de reprodução do ser social, como resultado da própria complexificação advinda da sua fundação, são demandados outros complexos sociais, como a linguagem, a arte, a ciência, a política a educação etc., que possuem no trabalho dependência ontológica e passam a operar com determinada autonomia, exercendo suas próprias determinações, caracterizando suas especificidades. De pronto, esses complexos fundados pelo trabalho, em suas dinâmicas estabelecidas com ele e com os demais complexos sociais sempre exercem uma determinação recíproca.

Por essa via, o contexto por ora vivenciado de agudização da crise estrutural do capital produz uma dupla possibilidade: a perspicaz barbárie social ou a alteração radical para o socialismo. Em corolário, essa dualidade projeta-se no complexo educacional, diante de seu potencial mediador do processo de reprodução social que, “ou contribui para a reprodução do capital e sua barbárie ou para a construção de uma nova e superior forma de sociabilidade.” (TONET, 2016, p. 27).

Concordamos com Mészáros (2008) quando aponta que uma educação para além do capital, demanda, necessariamente, uma sociedade para além do capital. A educação que, enquanto complexo universal, cumpre a sua função ontológica de transmissão dos conteúdos que não são dados pela determinação biológica, mas construídos pela humanidade ao passo que se fazem gênero humano, proporcionando a perpetuação da espécie, está condicionada, enquanto complexo parcial, a reprodução da lógica de controle social

do capital, possibilitando além da qualificação necessária as forças de trabalho para auxiliar no desenvolvimento capitalista, a promoção do consenso social de naturalização das desigualdades sociais. Sendo, por essa via, instrumento fundamental para reprodução da sociedade do capital, que ao invés de possibilitar uma participação plena dos seres humanos nas objetivações produzidas, nega essa possibilidade a classe trabalhadora. Por isso uma educação socialista pressupõe a superação das relações de produção fetichizadas pelo capital. Com efeito:

[...] seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem-estabelecida classe dominante. Naturalmente, o mesmo vale para a *alternativa hegemônica* fundamental entre o capital e o trabalho. Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26, grifo do autor).

A justificação desse processo é evidenciada por Tonet (2016, p. 16) quando salienta que apesar das diferenciações existentes entre as partes que compõem a totalidade social, por uma exigência ontológica, conserva-se entre elas um aspecto de suma relevância para compreensão desse movimento, que é o fato de todas elas possuírem no capital o elemento hegemônico da sua entificação, contudo não

de maneira mecanicista. Dessa maneira, a educação tem na tônica de seu desenvolvimento a reprodução do capital. Não se nega, contudo, a possibilidade real de um movimento educacional contra hegemônico para com o controle do capital.

Dessa maneira, para Frigotto (2010, p. 35), as demandas de acumulação do capital em determinado período têm definido a formação humana, cabe afirmar, conforme o autor, formação que se dá de forma segmentada, fragmentada e subordinada ao capital. Isso ocorre devido às relações econômicas, enquanto relações sociais, engendram todas as outras. Essa subordinação da educação aos interesses do capital se manifesta de variadas formas, todavia, para Frigotto (2010), sua evidência clara está na dualidade existente entre a formação destinada às classes dirigentes e a destinada à classe trabalhadora.

Em consonância, Saviani (2007, p. 156) assinala que embora as diversas rupturas porque passou a educação, paradoxalmente, há uma continuidade que permanece no decorrer de sua processualidade histórica, que é a dualidade educacional. Sobre isso, Santos e Bertoldo (2013, p. 204) inferem:

Em suma, a escola no sistema capitalista se concretiza de forma dual, ou seja, existe uma escola que atende à classe dominante na sua condição de detentora de um saber em maior escala, uma escola que mantém seu *status* elevando seu padrão de qualidade de ensino, o que significa, por exemplo, a continuidade de estudos; e outra escola, da classe

trabalhadora, que tem seus limites numa formação inconclusa, aligeirada, e, quando forma, traduz a ideologia da classe dominante, o que significa dizer que não revela sua real condição de classe explorada do sistema. (SANTOS; BERTOLDO, 2013, p. 204 – grifo dos autores).

Há, por isso, a necessidade de se forjar o adestramento das forças de trabalho, por meio da educação, moldando-as para a subordinação à estrutura social com base no trabalho explorado. Essa perspectiva unilateral projetada no complexo educacional, que se subordina na atualidade aos interesses de acumulação do capital em profunda crise, foi demasiadamente criticada por Marx, embora este filósofo não tenha elaborado um tratado sobre essa temática. Sobre essa perspectiva de educação defendida por Marx temos, conforme Frigotto (2010, p. 34), que:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano em seu devenir histórico. (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

Por outro lado, a educação assume historicamente a função de preparar os indivíduos para determinado tipo de sociedade, de maneira intencional. Saviani (2007, p. 156) aponta, nessa direção, que a cada novo modo de produção se faz necessário um novo modelo de educação para atender as demandas da base econômica, evidenciando a relação de de-

pendência ontológica e reciprocidade dialética entre a base produtiva e o complexo da educação. Na sociabilidade atual, cabe afirmar em processo, regida pela lógica do capital, nenhum aspecto da vida pode passar isento de seus interesses. Nessa esteira, a contradição maior do desenvolvimento desse modo de organização social coloca em lados opostos: os interesses do capital e, de outro, o dos trabalhadores. A resolução dessa contradição aparentemente irresolúvel, pode se dar tanto pela via do trabalho, como pela via do capital. A resolução pela via do trabalho é uma possibilidade real e a sociabilidade do capital é uma efetividade. Portanto, a educação, em seu sentido estrito, enquanto condicionada pelas devidas mediações sociais do atual modo de sociabilidade, reproduz e legitima a contradição entre capital e trabalho, pela via da dominação do capital. Ou como afirma Tonet (2016, p. 40): “a educação é uma mediação para a reprodução social.”. Portanto, “numa sociedade de classes, ela, necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes.” (TONET, 2016, p. 40).

Nesse prisma, Tonet (2016, p. 32) salienta que as reverberações da crise do capital na educação se manifestam de três formas principais:

[...] em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo

lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria. Não é preciso referir as consequências danosas que este processo traz para o conjunto da atividade educativa. (TONET, 2016, p. 32).

Nessa linha de alcance, o complexo da educação tem sua função social como promotora da reprodução social do gênero humano reconfigurada e passa por um processo de mistificação. “Essa reconfiguração da função social da educação nos moldes do capital em crise, bem como a sua crescente ligação com o mercado e o consequente esvaziamento do seu papel formativo, expressa o que nós defendemos ser a destrutividade do capital na educação.” (CHAVES, 2014, p. 88).

Diante dessa constatação de crise na educação, as posturas dos estudiosos da área, embora diversas, caminham para duas possibilidades de maneira geral, uma mais conservadora, no entendimento de que a educação deve ser reestruturada para promover a formação adequada das forças de trabalho diante das novas demandas do mercado. E outra que aponta para a crítica das políticas neoliberais no campo da educação, de cunho mais progressista, que visa uma formação cidadã. Ambas, conforme Tonet (2016), estão fadadas ao fracasso por não mirarem no horizonte da

superação radical do capital, mas buscarem promover ajustamentos dos sujeitos a sua dinâmica desumanizadora.

Não obstante, os ditames do capital acabam por limitar, embora as bem intencionadas tentativas nesse sentido, as possibilidades de contribuição da atividade educativa para uma práxis emancipadora. Esses limites são evidenciados em vários aspectos. No contexto brasileiro, refletindo o contexto macro de reordenamento educacional por imposição dos organismos internacionais, a organização educacional é enfatizada por Oliveira (2000) como uma descentralização centralizadora, em que são descentralizados os aspectos da gestão e do financiamento, expressão da desobrigação do Estado neoliberal com as políticas sociais, e centralizam-se a normatização e a avaliação, demonstrando a centralização no controle dos processos educacionais. Cabe ressaltar, nesse sentido, que o Estado neoliberal comparece como “máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais” (PERONI, 2003, p. 51).

A centralização no âmbito dos conteúdos, métodos e objetivos do ensino público, que se efetivam por meio do contingente de documentos legislativos, das normatizações, decretos, pareceres, diretrizes e parâmetros, demonstra que a educação das massas é indubitavelmente controlada pelo Estado classista, que percebe nesse campo um potencial no ajustamento das subjetividades dos sujeitos para efetiva legitimação dos interesses da classe burguesa.

As reformas educacionais ocorridas no contexto global a partir dos anos 1990 visam dar respostas às alterações promovidas na base econômica, diante da política de reestru-

turação produtiva em nível macro em virtude da crise, que precisam acoplar as estratégias promovidas no setor produtivo, como a superexploração do trabalho, a ações voltadas para outros setores sociais, como o educacional, acreditando-se no seu potencial para contribuição com a retomada dos processos cíclicos de acumulação.

O Pacto de Educação para Todos, promovido pelos organismos internacionais e assinado pelos países pobres, legitima esse processo de esvaziamento, mercantilização e negação do conhecimento acumulado historicamente a classe trabalhadora. Por meio deste, as políticas educacionais no Brasil e demais países membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, são constantemente reeditadas sob um viés mercadológico, para atender as novas demandas formativas impostas pelo capital.

Destarte, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990, onde os representantes de 155 nações e de 120 organizações não governamentais – ONGs – se reuniram para pensar as estratégias que o setor educacional deveria proporcionar para o enfrentamento das contradições sociais oriundas da crise estrutural do capital, demarca a subordinação moderna da educação, enquanto complexo parcial, ao setor de mercado e é considerada um marco para a Política de EPT, incitada na ocasião. Nesta Conferência foram elaboradas as diretrizes e metas que deveriam nortear as reformas educacionais nos países membros da política, em que estes deveriam realizar os ajustes necessários a al-

cançá-las nos dez anos seguintes. Essas metas foram encaradas como urgentes diante do processo de reestruturação das economias, descritas como baseadas em conhecimento e informação. Todos os países que não quisessem ficar de fora da nova ordem mundial globalizada deveriam promover tais ajustes no setor educacional, com vistas a garantir a paz e a sustentabilidade social (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 14).

O financiamento e a organização da Conferência de Jomtien contaram com a participação da UNESCO, UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância -, PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - e o Banco Mundial (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 16).

Após a Conferência de Jomtien, um conjunto de outras conferências e fóruns mundiais de educação foram realizados dando prosseguimento a agenda da EPT, como a Conferência de Nova Delhi (1993), o Fórum Mundial de Dakar (2000), e as Conferências de Cochabamba (2001), Tirija (2003) e Brasília (2004)¹³. O intuito desses eventos foi à avaliação do cumprimento das metas pelos países e em alguns casos o estabelecimento de novas. Além dessas conferências e fóruns a UNESCO passou a elaborar anualmente os Relatórios de Monitoramento Globais das metas, como forma de monitorar as ações realizadas pelos países membros.

13 As Conferências Ibero-Americanas de Educação realizadas em Cochabamba (2001), Tirija (2003) e Brasília (2004) são organizadas dentre outros, pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), que é um organismo internacional com caráter intergovernamental e visa à cooperação entre seus países-membros. Estas conferências (Ibero-Americanas) são realizadas anualmente desde 1989, tendo a representação dos Ministros de Educação da América Latina e Caribe.

Nessa conjuntura, a política encetada em 1990 pelo Banco Mundial no campo educacional coloca em cena a importância da educação na resolução dos problemas econômicos e sociais da contemporaneidade. Conforme Mendes Segundo (2005), aos olhos dos mais desavisados essa Política parece buscar revolucionar a educação, oferecendo oportunidade educacional às classes mais desfavorecidas da sociedade, melhorando os índices de pobreza e proporcionando a qualidade na educação. Contudo, essa política alinha-se as estratégias do Banco Mundial para reprodução das condições de exploração da classe trabalhadora e a retomada do processo de acumulação comprometido pela crise.

No bojo de tais determinações, após a Conferência de Jomtien, precisamente em 1991, foi instituída uma Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Formada por quatorze membros de áreas acadêmicas e políticas de diversos países, foram os responsáveis pela elaboração do documento: “Educação: um tesouro a descobrir”, que traz em cerne os propalados desafios do *aprender a aprender*. Esse documento, também conhecido como relatório Jacques Delors, seu principal mentor e consultor da ONU, teve para a comissão de elaboração, indicação direta de quatro membros pelo BM (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 23).

A política de EPT coloca para os sujeitos, como explicitam Rabelo *et al.* (2013, p. 141), “as exigências cognitivas”, que se referem “à necessidade do desenvolvimento de valores e habilidades que o indivíduo precisa desenvolver para estar inserido no mundo produtivo.”. Há, portanto,

uma completa cooptação das subjetividades dos sujeitos com vistas as suas adequações as engrenagens que dão sustento ao movimento de acumulação do capital.

Na esteira das mudanças ocorridas no plano socioeconômico, político e ideológico no contexto global nos anos 1990, constatamos que o setor educacional é impactado, ao passo que também influencia essas transformações, ganhando caráter estratégico no sucesso da implantação das reformas necessárias a adequação do capital a sua crise estrutural. Como assevera Scheibe (2004, p. 181) “a reformulação política e econômica exigida traz também a necessidade de ajuste das políticas sociais, destacando-se aí a reforma da Educação Básica como forma de implementar a ordem desejada, por meio do perfil de um novo trabalhador.”.

De pronto, a reforma na Educação Básica no conjunto dos países pobres tem sido ditada pelos organismos internacionais, mormente o Banco Mundial, além da ONU e UNESCO e se coaduna com os interesses de adequação do setor educacional ao mercado. Esse estreitamento de laços entre o setor educacional e o mercado, em que a educação surge como panaceia das contradições sociais no contexto de crise, possui como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos. A conferência de Jomtien foi a precípua de outras Conferências Mundiais e Fóruns de Educação que ocorreram nos anos seguintes, a exemplo das supracitadas: Nova Delhi, em 1993, que reuniu membros dos nove países mais populosos do mundo e o Fórum Mundial de Dakar, Senegal, nos anos 2000 (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 14).

A Conferência de Jomtien demarcou o compromisso primordial dos países periféricos com a universalização do ensino elementar e com a satisfação das necessidades básicas educacionais das suas populações, sobretudo aquelas que se encontravam em situação de pobreza e vulnerabilidade social. Esse compromisso foi erigido sobre a égide de que esses países necessitavam incrementar suas economias. Esse desenvolvimento socioeconômico, necessário ao mundo globalizado, comandado pelo conhecimento e pela informação, sob a regência neoliberal, adviria da escolarização básica da população, pois assim, estariam em condições de empregabilidade. Sobre essas morosas tarefas incumbidas à educação, a partir da análise dos documentos da EPT, Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2015, p. 24) inferem:

Observa-se que o conjunto de documentos aqui analisados advoga a falaciosa tese de que estaríamos vivenciando a era da globalização e que os países pobres, para inserir-se no mundo competitivo, deveriam modelar e administrar esse processo de modo a garantir a dita equidade e a pretensa sustentabilidade social e econômica. É nesse processo de globalização – em que até se admite o crescimento significativo dos conflitos, tensões e guerras – que a educação é conclamada a desempenhar um papel importante na prevenção dos conflitos num futuro abstrato e na construção da paz e da estabilidade duradora. (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p. 24).

Os compromissos firmados com a universalização do ensino elementar, além das outras metas da EPT, que tinham como prazo estabelecido para o cumprimento os anos 2000,

se deram mediante a assinatura pelos representantes dos países, ao final da prolapada Conferência de Jomtien, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e do Esquema de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS). As necessidades básicas de aprendizagem, como alertado na declaração, variam conforme cada cultura peculiar de cada país (UNESCO, 2000, p. 3).

Concordamos com Altmann (2002, p. 77), contudo, quando defende que com a universalização do ensino elementar, amplamente defendida pelo Banco, “não há uma eliminação da exclusão, mas a criação de novos mecanismos de hierarquização e de novas formas de exclusão diluídas ao longo do processo de escolarização e da vida social”. Essa universalização, que se restringe ao nível elementar de ensino, surge diante das demandas de desenvolvimento das forças produtivas do modo de produção capitalista por escolarização das massas.

A Conferência de Nova Delhi (1993), bem como o Fórum Mundial de Dakar (2000), serviu para reiterar os compromissos estabelecidos em Jomtien (1990). Contudo, em Dakar, além de reiterar esses compromissos, foi possível ampliá-los e avaliar o cumprimento das metas pelos países na década anterior e, com base nesse apanhado, cabe ressaltar com saldo negativo, mediante o não alcance da maioria das metas nos diversos países, estabelecer novo prazo para o cumprimento das mesmas, dessa vez o ano de 2015, prazo novamente não cumprido em sua maioria¹⁴. A Declaração

¹⁴ No contexto brasileiro em específico esse prazo foi novamente estendido, estabelecendo-se pelo governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva como novo prazo o ano de 2022, em que o país completará o seu bicentenário da independência. Contudo, de 19 a 22 de maio de 2015 foi

oriunda do Fórum de Dakar iterou “o papel da educação como um direito humano fundamental e o designaram como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança da paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido” (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 14).

Diante do processo de endividamento e, em consequência, de submissão dos países pobres às diretrizes do Banco Mundial, que orienta a promoção de ajustes nos diversos setores, Altmann (2002) realiza uma análise sobre a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais no Brasil e as reformas daí oriundas nesse setor no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Para isso, elenca as características gerais que permeiam as reformas realizadas no contexto dos países membros da EPT e o seu atrelamento com as diretrizes impostas pelo Banco.

Destarte, conforme aponta Altmann (2002, p. 80), o pacote de reformas impostas ao setor educacional pelo Banco, sob o discurso de aumentar a produtividade e a igualdade social das populações pobres e, assim, possibilitar uma economia estável, traduz-se em nove frentes principais, que julgam melhorar o acesso e garantir a qualidade e a equidade educacional: (1) priorizar a educação básica; (2) melhoria da qualidade educacional; (3) foco nas esferas financeira e administrativa, promovendo a descentralização nestes setores; (4) autonomia das instituições escolares; (5) participação dos pais e comunidade nos assuntos escolares;

realizado em Incheon, na Coreia do Sul, o Fórum Mundial de Educação, que estabeleceu a nova agenda internacional para educação, dando continuidade aos objetivos da Política de Educação para Todos, estabelecendo novas metas a serem cumpridas pelos países até 2030.

(6) impulsionamento do setor privado e das organizações do terceiro setor na área educacional; (7) alocação eficaz dos recursos na área de educação; (8) definição das políticas educacionais com base em análises econômicas; e, (9) monitoramento do desempenho escolar.

Frente ao exposto, é sensível a lógica economicista e neoliberal que se projeta na educação. O modelo gerencialista, o caráter produtivista e o incentivo a privatização no setor educacional, que em alguns países - mormente latino-americanos - tem sido adotado para o cumprimento dessa orientação o sistema de vales¹⁵, demonstram a tentativa de adequar a educação aos preceitos do mercado, diante da crise estrutural do capital.

No contexto brasileiro, essa possibilidade de universalização do ensino, se levarmos em conta que o país não realizou a revolução burguesa, é extremamente problemática.

15 O sistema de vales, ou de “cupons”, no que tange ao financiamento educacional, como proposto por Milton Friedman (1980, *apud* Bianchetti, 1997, p. 98) - famigerado teórico do neoliberalismo - dispõe que os recursos investidos pelos governos no setor educacional se deem por meio do repasse as famílias de um valor por aluno, relativamente menor do que o gasto atualmente por eles, para o custeio das mensalidades escolares, que devem ser buscadas no mercado como qualquer outra mercadoria, pela lei da oferta e da demanda. Como o valor pago as famílias por aluno seria menor que o montante gasto atualmente e a responsabilidade pela oferta do serviço seria das escolas-empresas, os governos tirariam o time de campo, sobremaneira, das suas responsabilidades com a educação. De outro, as famílias, que receberiam os recursos para o custeio educacional, teriam que complementar o valor das mensalidades, as suas expensas, caso os valores repassados fossem inferiores ao cobrado pelo serviço educacional. Essa proposta tem sua máxima no contexto neoliberal, onde os Estados buscam se eximir de suas responsabilidades com os gastos sociais por meio das privatizações e da descentralização da máquina estatal. Em tom de discurso, a justificativa para essa proposta é a de que os serviços públicos educacionais são ineficientes, pois, os Estados estão gastando mais do que arrecadando e a burocracia é prejudicial e a solução seria privatizá-los, melhorando assim a competitividade entre as escolas-empresas que buscarão a excelência nos seus serviços para atrair a clientela. Há de se refletir, contudo, que essa proposta, além de consolidar o plano neoliberal de repassar ao empresariado a responsabilidade pela educação, não está isenta da dualidade histórica que perpassa a educação, pois a classe trabalhadora custeará uma escola que as mensalidades sejam equivalentes ao valor repassado pelo governo. Já as elites continuarão pagando as escolas consideradas de melhor qualidade, pois dispõem das condições monetárias para isso, podendo completar os valores das mensalidades as suas expensas.

Isso nos leva a refletir sobre a própria formação da nação brasileira enquanto extremamente dependente: primeiro na sua relação de colonizador e colonizado, sendo considerado por Fiori (2002) como um país ao sul dos impérios, um em decadência (Portugal) e outro em ascendência (Inglaterra). Além dessa relação de dependência o autor destaca que a o Estado brasileiro sempre esteve submisso às oligarquias nacionais. Em consequência desses processos ocorre no país não apenas a exploração do trabalho, como nos países desenvolvidos, mas um duplo processo de exploração, pois os trabalhadores brasileiros trabalham não só para a acumulação da riqueza da burguesia brasileira, mas, sobretudo, do capital internacional, enquanto economia subordinada e dependente (TONET, 2016, p. 40).

Para Tonet (2016) esse processo de subordinação e dependência do Estado brasileiro promove implicações profundas na maneira de organizar o ensino. Ele coloca a universalização do ensino como um componente fundamental aos países que realizaram a revolução burguesa. Tornando, portanto, a universalização do ensino no Brasil, no mínimo contraditória, que dirá a sua real possibilidade de se contrapor a ordem vigente de exploração e alienação do trabalho.

Além da meta relativa à universalização do ensino fundamental, tem sido dada, no Brasil, especial atenção à meta da EPT relativa ao desenvolvimento de habilidades de jovens e adultos da classe trabalhadora estabelecida em Dakar (2000). Tal atenção se demonstra veemente no contexto de agudização da crise estrutural e de suas contradições, como o desemprego estrutural.

Decerto, a EPT vem influenciando as reformas na política educacional no Brasil. Tais influências são expressas por meio da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), da instituição do FUNDEF¹⁶ e FUNDEB¹⁷, dos Planos Nacionais de Educação, dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 234). No contexto atual, essa influência se demonstra veemente no contingente de reformas no âmbito da legislação e dos programas e ações para cumprimento das metas da EPT, que implicam à completa submissão da política educacional brasileira à cartilha do BM.

De pronto, o Banco Mundial tem atrelado o aumento da escolaridade da população em situação de vulnerabilidade social à melhoria dos índices de pobreza e desemprego dessa população e a conseqüente prosperidade econômica. Na tentativa de obnubilar os reais interesses que circundam o setor educacional, os gestores do capital defendem a oportunização dos adequados níveis educacionais destinados às populações mais desfavorecidas da sociedade para possibilitar suas inserções no mercado de trabalho, sempre mais competitivo, que, cabe desobscurecer, nem de longe comparece como uma formação humana plena, mas, de outro, visa adequar a força de trabalho humana aos ditames do capital.

Assim, para as classes desfavorecidas, faz-se necessário uma educação mínima, que forme as forças de trabalho conforme um conjunto de habilidades e competências exi-

16 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – com redação dada pela Lei nº. 9.424/1996.

17 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – regulamentado pela Lei nº. 11.494/2007.

gidas pelo mercado em constante transformação. Habilidades que tornem esse trabalhador mais flexível e polivalente, que o ajuste as novas demandas de informatização e que proporcione a condição de empregabilidade. Uma formação cabe salientar, que “manipula através de ideologias as consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem” (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 4).

No contexto de crise aguda, com as profundas contradições engendradas pelo sistema do capital, o complexo educacional é chamado a resolver essas contradições, como a questão do desemprego estrutural. A educação é, destarte, alardeada como a panaceia dos males sociais mais graves da humanidade, assumindo, no falacioso discurso dos organismos internacionais, um importante papel no deslocamento dessas contradições.

Todavia, tais contradições têm origem na base econômica e essa tentativa de deslocá-las por meio do complexo da educação busca, deveras, tornar eufêmica a real e dramática problemática da crise e suas implicações para a humanidade, visto que para sua resolução necessita-se de uma mudança radical nas estruturas da sociedade. Em suma:

É para “impedir” e enevoar a compreensão por parte dos trabalhadores desse processo de contradições estruturais que põem em risco a humanidade por inteiro, que a educação passa a assumir, de forma mais sistemática, o caráter de centralidade na resolução das desigualdades sociais geradas nesse contexto. (RABELO *et al.*, 2013, p. 140).

De um lado demanda-se da educação a resolução de tais problemas, de outro o que temos evidenciado é uma profunda precarização deste setor. É dessa maneira que tem se delineado na atualidade o projeto educacional de formação profissional da classe trabalhadora pelos organismos internacionais, como uma formação humana mínima, precarizada, esvaziada e assumindo um profundo viés mercadológico.

O intento de negação do conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade na proposta formativa dos organismos internacionais destinada a classe trabalhadora busca, outrossim, promover a ignorância das massas para que não se elevem do senso comum ao conhecimento científico e em consequência à análise crítica da realidade. Por outro lado, uma educação que tenha como fim a emancipação humana precisa ter princípios claramente definidos e deve perseguir um caminho inverso a este modelo que busca reproduzir as relações sociais promovidas pelo capital. Com efeito, Tonet (2016) reitera os limites presentes no atual modelo de organização escolar em promover a emancipação humana plena, mas salienta, contudo, os requisitos necessários à realização de atividades educativas de caráter emancipador em seu interior, afirmando ser melhor fazer pouco, mas na direção certa, do que fazer muito na direção errada, lista, portanto, tais requisitos, dos quais:

- 1) Conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana);
- 2) Apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista;
- 3) Conhecimento

da natureza específica da educação; 4) Domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) Articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores. (TONET, 2016, p. 141).

A proposta de realização de atividades educativas de caráter emancipador de Tonet, leva em consideração a autonomia relativa da educação em relação ao trabalho e demonstra a urgência de se forjar situações reais de aprendizagem no contexto escolar que se contraponham a proposta formativa que visa reproduzir e legitimar o capital para assim, vislumbrarem-se as reais contribuições da educação em uma prática verdadeiramente emancipadora. Feitas tais considerações a respeito dos rebatimentos da crise estrutural do capital no complexo parcial da educação e os delineamentos proporcionados pela política de EPT à (de) formação da classe trabalhadora, que tem agenda orientada pelos organismos internacionais, nos moldes do mercado, passaremos a analisar as tendências educacionais no bojo do movimento de Educação para Todos.

A tendência à dualidade educacional pressuposta nas diretrizes da EPT: análise com base no discurso da equidade

A propalada equidade educacional, no sentido empregado pelo viés dominante, propõe a ideia de oportunidades diferenciadas conforme as especificidades de cada sujeito, mas, o que não é revelado é que essa especificidade levada

em consideração é a peculiaridade de classe: um modelo educacional específico para a classe dominante e outro para a classe dominada, expressa na política de EPT por meio da tendência a dualidade educacional, para assim perpetuar a sociedade do capital.

Santos e Silva (2012) salientam que a teoria da justiça como equidade foi sistematizada por John Rawls (1921-2002) na obra *Uma teoria da justiça*, de 1971. Esta obra pau-tou-se na elaboração de uma nova teoria da justiça, com o objetivo específico de superar as tradições filosóficas da área, anteriormente estabelecidas nos Estados Unidos nesse período. A constatação de Rawls, na época, era de que apesar de os estatutos legais estabelecerem a igualdade como premissa, a desigualdade ainda era presente na realidade social, sendo essa igualdade tomada apenas de modo formal pelas instituições. A presente contradição levou o autor a formular a ideia de uma justiça baseada na equidade, defendendo que apesar das sociedades democráticas alardearem a ideia de igualdade, na prática ela não ocorre. Frente a isso, o autor propôs como solução uma prática política equitativa, que a seu ver, promoveria a correção das injustiças sociais, mediante mecanismos socialmente aceitos e garantidos pela legislação para repará-las e compensá-las (SANTOS; SILVA, 2012, p. 457).

Assim, uma análise do estabelecimento das bases da teoria da equidade, que ecoa na modernidade, em tom de discurso, como a única forma de alcance de uma sociabilidade mais justa e igualitária, permite deduzir que ela se coloca, falseadamente, como alternativa a uma suposta

igualdade naturalmente impossível. Isso demonstra, decerto, que seu objetivo não é ultrapassar os limites da democracia constitucional burguesa, mas, por outro lado, promover ajustes e reformas no sentido de mantê-la e de naturalizar a desigualdade imanente a sua existência.

O arcabouço ideológico da Revolução Francesa (1789-1799), que tinha como ideais os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade, foi sendo gradualmente incorporado às sociedades democráticas à medida que sucumbia a sociedade baseada na produção feudal. Contudo, esse ideário foi sendo diluído nos interesses da classe burguesa, que ao tomar a condição de classe dominante, precisou velar seus privilégios. Assim, a suposta igualdade pretendida nas sociedades democráticas-burguesas foi reconfigurada e tomada como promotora de injustiças, pois, não levava em consideração as diferenças e subjetividades. Mendes Segundo (2005) aponta que a partir de 1980 o Banco Mundial passou a utilizar em seus discursos o conceito de equidade em detrimento do de igualdade, visto o primeiro admitir desigualdades no desenvolvimento das relações capitalistas. Contudo, essa reconfiguração da ideia de igualdade para a equidade permite-nos duas deduções: tanto demonstra que a sociedade é desigual, como comprova que a igualdade social é temida pela classe dominante e é impossível no contexto das relações sociais capitalistas.

Inegavelmente, no âmbito dos interesses velados pela burguesia, muitas propostas que vão de encontro a esses interesses, como a proposta da igualdade, não podem ultrapassar os limites formais de discurso, sob pena de mi-

tigar os privilégios da classe dominante e a legitimação da sociedade de classes. Portanto, a sugerida equidade social está organizada “em consonância com as necessidades do capital transnacional globalizado e não poderá ir além de políticas baseadas na igualdade formal” (SANTOS; SILVA, 2012, p. 458).

Diante da necessidade de uma análise da raiz do conceito de equidade nos valem do estudo de revisão de literatura realizado por Durães e Cubas (2015) que se debruçaram nos artigos da base de dados SCIELO e da Biblioteca Virtual do Ministério da Saúde do período de 1990 a 2013, buscando os sentidos empregados ao conceito de equidade nesse material analisado. Como apontam as autoras, foram encontradas seis definições de equidade, sendo que uma delas parte da filosofia aristotélica e as demais são desdobramentos da teoria de Rawls.

Durães e Cubas (2015) explicitam que a ideia de equidade foi tomada originalmente por Aristóteles (384-322 a.C.) no livro *Ética a Nicômaco*. Para o filósofo a equidade estaria acima da lei jurídica. Rawls, por outro lado, acredita ser essa definição metafísica e buscou sistematizar uma teoria que pudesse ser aplicada na prática das instituições sociais.

Todavia, é ingênuo acreditar que a teoria de Rawls pretende superar a desigualdade social intrínseca ao funcionamento da sociedade capitalista. O que se pretende é reduzir esse grau de desigualdade a um nível socialmente aceitável pela classe que é diretamente afetada pelas mazelas sociais promovidas por ela. A argumentação do teórico surge no contexto de crise aguda, em que as bases neoli-

berais são estabelecidas, e prevalece nos discursos sobre a equidade social na atualidade, embasando propostas de projetos e programas sociais em todas as áreas.

A teoria da justiça como equidade proposta por Rawls guarda certa semelhança como a proposta dos contratualistas: Rousseau (1712-178), Hobbes (1588-1679) e Locke (1632-1694). Resguardada a especificidade da teoria de Rawls, o ponto comum com a ideia do contrato social é o estabelecimento do consenso social e da efetivação dos valores de cidadania, liberdade e direitos iguais, sendo a desigualdade tomada como natural e aceitável até certo ponto. Constatamos essa similaridade na passagem:

Desse modo cada pessoa tem direito igual a um esquema adequado de direitos e liberdades básicas iguais e, compatível com um esquema similar para todos e as desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: estar ligadas a cargos e posições abertos a todos em condições de justa igualdade de oportunidade e deve beneficiar mais os membros menos favorecidos da sociedade (RAWLS, 1992, p. 30).

Contudo, Durães e Cubas (2015) defendem existir atualmente uma confusão de origem semântica com relação à definição de equidade, que é, em muitos teóricos, apresentada como sinônima de igualdade. Escorel (2008, p. 2 *apud* DURÃES E CUBAS 2015, p. 4) apresenta que a “equidade é a introdução da diferença no espaço de igualdade e é parte do processo histórico de lutas sociais que conformam em diversos contextos (tempo e espaço) padrões de cidadania

diferenciados”. Partilhando do mesmo universo ideológico temos outra definição “a equidade (que inclui inclusão social) é levar em consideração as minorias, pessoas com necessidades especiais e gênero.” (NETTO; OLIVEIRA, 2011, p. 85).

As duas definições apresentadas comungam da ideia do tratamento desigual aos desiguais, como apresenta Rawls em sua teoria da justiça. Esse ideário individualizador, que afirma a diferença e as minorias, negando a totalidade do real e a existência das classes sociais, faz parte da fragmentação e parcialização das análises da realidade com a empreitada pós-moderna que figura a academia atualmente. Apesar de sedutor, tal discurso, ao levar a análise do real do plano do objeto, ou seja, da materialidade objetiva desantropomorfizada ao sujeito, ao plano subjetivo, esquece-se de explicar, por exemplo, como a miséria humana pode depender do ponto de vista puramente subjetivo? Como essa miséria, sentida na pele por grande parte da humanidade, pode ser relativizada? Ocorre que os fenômenos reais, concretos, não abrem espaço a relativizações, mas, o ser social, num movimento prático de intercâmbio com a natureza, se apropria dessa realidade, ao passo que ao transformar o meio material, constrói a história humana e a si mesmo enquanto ser genérico.

Sucede, pois, que o discurso sobre a equidade se coaduna com os interesses neoliberais, reforçando o ideário competitivo, individualista, meritocrático, de responsabilização, que retoma o corpo ideológico característico do liberalismo clássico. Nesse escopo, a justiça proclamada pela equidade

adviria das mesmas leis do livre comércio. Todos os indivíduos são dotados de capacidades, cabendo-os acioná-las e escolher livremente as oportunidades em iguais condições de acesso.

A educação, por sua vez, adentra nesse universo ideológico assumindo o papel de protagonista, como promotora da inclusão dos sujeitos sociais nas economias globalizadas. Ela é vista como o meio pelo qual a sociedade é adequada às rápidas transformações no que tange a informação e ao conhecimento, contribuindo com a formação de cidadãos participativos, flexíveis, competentes e para uma sociedade menos desigual e equitativa, com valores que reforcem a democracia burguesa e a soberania do capital na regulação social.

Nessa esteira, os discursos auferidos pelos organismos internacionais proclamam a ação de políticas de inclusão social que visem à equidade. A orientação de tais organismos para o setor educacional é idêntica. As diretrizes presentes na Política de EPT incorporam esse ideário da educação equitativa, lançando como meta aos países pobres e devedores de empréstimos, a partir da década de 1990, o acesso universal a educação elementar.

A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, que aborda o Esquema de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, aprovada em 1990 em Jomtien, trata no seu objetivo terceiro da Universalização do Acesso a Educação e Promoção da Equidade. Contudo, a temática da equidade perpassa vários dos documentos produzidos nos Fóruns Mundiais e Conferências de EPT.

A ideia da promoção de uma Educação Básica equitativa é abordada da seguinte forma na Conferência de Jomtien: “é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.”. (UNESCO, 1990, p. 6).

A recomendação de oportunizar a todas as crianças, aos adultos e jovens uma aprendizagem com um padrão mínimo de qualidade evidencia a diretriz estabelecida de que deveria ser estipulado esse indicador de qualidade, que de fato foi instituído pelos países membros da EPT após 1990. Além disso, a premissa levantada na declaração é de que existe uma desigualdade educacional entre determinados grupos sociais, uma vez que a terminologia assumida pelos organismos multilaterais não é, e nem poderia ser, a terminologia de classe social. Constatamos isso na passagem:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990, p. 7).

Assim, a dualidade educacional que determina uma diferenciação nas oportunidades educacionais entre ricos e pobres é tomada nos discursos da EPT como uma disparidade educacional, que atinge minorias sociais e grupos ex-

cluídos, tendo como diretriz para enfrentamento dessa realidade uma educação equitativa pela via do acesso universal à educação em nível básico: “Ampliar o acesso à educação básica de qualidade satisfatória é um meio eficaz de fomentar a equidade” (UNESCO, 1990, p. 9).

Concordamos com Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2015, p. 25) quando denunciam a real intenção obnubilada pelos organismos internacionais com o discurso da educação equitativa:

Em suma, a preocupação maior dos países ricos nesses acordos internacionais firmados em prol de uma educação equitativa para todos na sociedade capitalista parece ser mascarar as injustiças e desigualdades provocadas pelo próprio capital ao tentar superar as suas crises vividas nas últimas décadas do século XX e nos auspícios do século XXI. (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 25).

A desigualdade social no sistema capitalista advém da contradição entre capital e trabalho, ou seja, por sua determinação ontológica da base econômica ocorre a promoção de uma diferenciação entre os homens em classes sociais, que se origina da divisão social do trabalho. O discurso dominante, por outro lado, visa deslocar essa contradição para o plano educacional, como um problema que possui resolução por meio de uma educação equitativa que inclua os sujeitos socialmente marginalizados no ambiente escolar. Assim, como afirma Leher (1998, p. 205), os organismos internacionais “veem a educação como um instrumento importante para o desenvolvimento, capaz de produzir a

equidade”. O campo educacional, nesse viés, assume o papel de promotor da equidade social, caminhando no inverso das contradições oriundas da base econômica, que produz, imperativamente, desigualdade social.

Essa discussão a respeito da inclusão dos marginalizados por meio do acesso a educação escolar já foi realizada por Saviani (2003) no livro *Escola e Democracia*. Nessa obra Saviani explicita que as teorias críticas e as não críticas não dão conta de apreender o fenômeno educativo em sua totalidade. Cada uma delas aponta para uma visão linear da educação que versa entre a possibilidade de inclusão dos marginalizados por meio da educação escolar e a negação dessa possibilidade, afirmando ser a educação responsável pela reprodução do capital.

Em continuidade a agenda de EPT, em maio de 2015, um novo Fórum Mundial de Educação foi realizado, em Incheon, na Coreia do Sul, onde participaram membros de 160 países. Na ocasião foram estabelecidas as novas metas de educação a serem cumpridas pela agenda internacional até 2030. Esse evento voltou a abordar a equidade, assumindo como tema que originou a Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: *Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Como apontado na declaração oriunda do fórum: “A novidade da Educação 2030 é seu foco no aumento e na expansão do acesso, na inclusão e na equidade, assim como na qualidade e nos resultados da aprendizagem em todos os níveis, no âmbito de uma abordagem de aprendizado ao longo da vida.” (UNESCO, 2016, p. 13).

Como vemos, a premissa levantada continua sendo, convergindo com o apresentado sobre a declaração de Jomtien, a de que uma educação equitativa deve incluir os grupos sociais marginalizados, que são tratados cada um conforme sua marca minoritária, não sendo, contudo, assumidos como compondo uma classe social, a classe dominada.

O foco da nova agenda educacional em **inclusão e equidade** – para que todos tenham **oportunidades iguais** e ninguém seja deixado para trás – indica uma outra lição: a necessidade de esforços maiores, **especificamente direcionados aos marginalizados** ou àqueles em situação de vulnerabilidade. Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente os em situação de vulnerabilidade ou outro *status*, deveriam ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. (UNESCO, 2016, p. 13, grifo nosso).

A própria defesa de uma educação equitativa, igualitária, pela via da universalização do acesso, pregada nos discursos oficiais dos organismos internacionais, como tema central expresso na declaração de Incheon (2016), constata a existência de uma desigualdade no campo educacional, que expressa tendência à dualidade educacional e, embora

se diga querer superá-la, vemos que, ao contrário, ela acaba reforçada, uma vez que está pressuposta nas diretrizes da política de EPT como uma educação específica, direcionada a uma classe específica: formação de habilidades para classe trabalhadora.

A tendência à dualidade educacional acompanha o desenvolvimento da produção material da existência e está ligada a ruptura entre trabalho manual e trabalho intelectual. O processo histórico de como ocorre essa divisão social do trabalho, produzindo uma classe social que dispunha do ócio, diante do excedente da produção e do surgimento da propriedade privada, é minuciosamente tratado por Ponce (2001) em *Educação e Luta de Classes*, bem como por Suchodolsky (1976). Não nos deteremos a realizar esse apanhado histórico por entender que os autores já o fizeram, mas alguns elementos das análises dos teóricos serão retomados para nos ajudar na compreensão da tendência à dualidade educacional expressa nos documentos da Política de EPT no momento presente.

Como aponta Ponce (2001, p. 22), o fenômeno da divisão social do trabalho tem bases lançadas no “escasso rendimento do trabalho e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada”. Nas antigas comunidades primitivas, o escasso rendimento do trabalho não permitia o excedente na produção e aquilo que se produzia, a partir das atividades de caça, de pesca e coleta, era de imediato consumido por toda a comunidade, ou seja, não havia propriedade privada dos meios de produção nem do que se produzia, tudo era consumido coletivamente. Contudo, havia uma di-

visão do trabalho apenas para organizar as atividades, visto que, uma só pessoa não daria conta da realização de todo o trabalho de coleta de alimentos ou de preparação desses alimentos e produção de alguns utensílios. A divisão então era por sexo e por idade. As crianças acompanhavam os adultos nas atividades diárias e assim eram introduzidas na cultura da tribo, tendo acesso sem restrições ao saber acumulado pela comunidade. A educação nessas comunidades era, portanto, “espontânea” e “integral” (PONCE, 2001, p. 18). Espontânea, pois não havia um saber sistematizado, tudo era assimilado por meio da própria vivência e inserção nas práticas culturais. Era integral, porque não havia restrições de classe ou gênero, ou qualquer outra, todos tinham acesso aos conhecimentos acumulados.

Contudo, com o desenvolvimento das técnicas produtivas e das ferramentas de trabalho tornou-se possível a acumulação e o ócio. O surgimento das classes sociais tem origem justamente nesse processo de divisão social do trabalho. A ocorrência da propriedade privada permitiu que uma classe se libertasse do trabalho manual, e de posse do ócio passasse a administrar o processo de trabalho. Assim, a propriedade privada foi a condição necessária à divisão da sociedade em classes sociais com interesses antagônicos. Esse novo modelo de organização da sociedade, que se origina na ruptura com o modo de produção comunal, engendrando novas relações de produção, promove as bases da cisão entre “teoria-prática, pensamento-ação”, pois esse modelo de sociabilidade tem suas bases assentadas justamente na divisão. (JIMENEZ; SOARES, 2007, p. 65).

Andery expõe as determinações desse processo aos trabalhadores da seguinte maneira:

Os produtores não detêm a propriedade da terra, nem os instrumentos de trabalho e nem o próprio produto de seu trabalho; são, em sua maioria, eles mesmos, propriedade de outros homens. Nessa sociedade, as relações estabelecidas entre os homens são desiguais, onde alguns vivem do produto do trabalho de outros e onde a produção de conhecimento é desenvolvida por aqueles que não executam o trabalho manual. (ANDERY et. al., 1988, p. 14).

Marx e Engels (2002, p. 54) apontam na obra *A Ideologia Alemã* que a verdadeira divisão do trabalho ocorre quando da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Sobre isso, Suchodolsky (1976, p. 126) salienta que essa divisão social do trabalho se torna obrigatória e agrupa os homens em dois grupos distintos, que passam a possuir direitos educacionais igualmente diferenciados.

A dualidade educacional advém desse processo, em que a classe social que se ocupa do trabalho manual continua se educando no próprio processo de trabalho e, a classe que detém o ócio passa a ter uma educação diferenciada, sistematizada, negando os conhecimentos acumulados historicamente à classe trabalhadora.

É assim que ocorre o modelo educacional dos nobres homens gregos e romanos nas antigas sociedades escravistas. A classe dominante devia se ocupar das atividades do intelecto, da retórica e da realização de atividades de ginástica que valorizassem o corpo, além da atividade militar. A educação da classe dominante grega era voltada ao saber

teórico, para o exercício da dominação de classe (BRANDÃO, 2001, p. 16-17).

Esse contexto dual não é drasticamente alterado com a ruptura com o modo de produção escravista. A dualidade é perpetuada no modo de produção feudal para atender aos interesses da classe dominante. Contudo, com a revolução burguesa e o surgimento do modo de produção capitalista essa dualidade tende a ser agudizada, tornando clara a inferiorização da classe trabalhadora como classe que deve produzir a riqueza manual, sem, todavia, dela usufruir.

O modo de produção capitalista possibilitou um elevado patamar de desenvolvimento das forças produtivas. As sucessivas Revoluções Industriais entre os séculos XVIII e XIX aproximaram as relações entre a escola e a fábrica, demandando um nível de formação adequada aos trabalhadores, condizente tanto com as necessidades industriais como com os interesses da burguesia. É nesse contexto que a educação institucional deixa de ser um privilégio das classes abastadas e passa a ser necessária à classe trabalhadora, que deve ser dotada de um mínimo de conhecimentos e habilidades de leitura, escrita e cálculo, para operar com o aparato produtivo industrial. Salientamos, contudo, que nesse modelo educacional demandado pelo modo de produção capitalista, que reforça a tendência à dualidade educacional “a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital” (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 4).

Embora a educação escolar, institucionalizada, tenha surgido como expressão da dualidade educacional, por ser direcionada a uma classe específica, ou como aponta Saviani (2007, p. 156) a *paideia* grega surge para a educação dos homens livres tendo as bases assentadas com a “ruptura com o modo de produção comunal”, vemos que o capitalismo produz contornos diferenciados, lançando demandas diferenciadas ao setor educacional, que é a demanda de educação das massas.

Vemos, portanto, que o complexo educacional assume diferentes funções diante das imperativas demandas da base econômica e das relações sociais impetradas por ela. Ocorre, pois, que o complexo da educação exerce com o trabalho uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e reciprocidade dialética, portanto, esse complexo está intimamente ligado às alterações na base econômica.

Sobre isso, Saviani (2007, p. 156) aponta que no decorrer do desenvolvimento das sociedades a educação passou por diversas rupturas, que, paradoxalmente, nesse movimento de rupturas há uma continuidade que se mantém: que é a dualidade educacional. Assim, para o teórico, a cada novo modo de produção novas demandas são lançadas ao campo educacional, dito de outro modo, a cada novo modo de produção, se faz necessário um novo modelo de educação.

De outro, é errôneo afirmar que a expansão da educação escolar, que passa a abranger as classes historicamente excluídas desse nível de ensino a partir da Revolução Burguesa, rompe com a tendência à dualidade educacional, ocorrem, por outro lado, “reformulações da escola pública com o intuito de destinar uma escola exclusiva à formação da classe trabalhadora.” (SANTOS, 2017, p. 43).

É nesse sentido que o Banco Mundial e outros organismos internacionais assumem, por meio do pacto de EPT, o posto de reformuladores da Política Educacional em âmbito global. O intuito não é de revolucionar o campo educacional, rompendo com a tendência histórica a dualidade educacional, mas, de legitimá-la, promovendo alterações em seu funcionamento, ou seja, reformando o campo educacional para acompanhar as sucessivas alterações na base econômica, mantendo, todavia, a sua essência dual.

Sobre essa característica peculiar da dualidade educacional na sociedade capitalista, que inova para manter o mesmo, Santos aponta:

[...] o dualismo proposto pelo sistema capitalista, após a Revolução Francesa, configura-se em uma dicotomia que se realiza dentro de um processo já dual. Esse processo apenas foi possível pelo fato de a burguesia ser a proprietária dos meios de produção. Consequentemente, pode adequar a escola do trabalhador às suas necessidades: particularismos. Já para os jovens filhos da classe burguesa, a burguesia escolhe o ensino que lhe convém, aquele que pode mais facilmente cristalizar a posição de classe, a escola que vai contribuir com a consolidação do histórico dualismo social: educacional. (SANTOS, 2017, p. 67).

O achado de Santos (2017) denuncia que a dicotomia educacional demandada pelas relações capitalistas se efetiva dentro de um processo educativo já dual. Quando a divisão social do trabalho divide os homens em duas classes sociais distintas, a educação que se destina a essas duas classes também é cindida e passa a atuar no atendimento das deman-

das de acumulação. Para a classe que se libertou do trabalho manual a educação sistematizada, em sentido estrito, e para a classe dos trabalhadores a educação em sentido lato. Vejamos o que aponta Brandão sobre esse processo:

Quando o fruto do trabalho acumula os bens que dividem o trabalho, a sociedade inventa a posse e o poder que separa os homens entre categorias de sujeitos socialmente desiguais. A posse e o poder dividem também o saber entre os que sabem e os que não sabem. Dividem o trabalho de ensinar tipos de saber a tipos de sujeitos e criam, para o seu uso, categorias de trabalhadores do saber- e-do-ensino. (BRANDÃO, 2001, p. 47).

Essa dualidade é aprofundada no sistema capitalista. O processo de industrialização fabril foi sempre denunciado por Marx e Engels como produzindo deformações na humanização dos trabalhadores. Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx (2006) trata do processo de alienação do trabalhador, que se encontra diante do processo de produção capitalista alienado do processo de trabalho, do produto e até de si mesmo, não se reconhecendo em sua atividade fundante: o trabalho. Diante dessas mediações, a fábrica não comporta por si só a formação necessária das forças de trabalho. Nesse contexto, as atenções se voltam para a formação da classe trabalhadora, conforme o desenvolvimento da produção. Decorre desse processo a gênese desse novo aprofundamento dual apontado por Santos (2017, p. 79), uma nova bifurcação educacional, diante da já existente dualidade na educação: ensino propedêutico para a classe dominante e profissional para a classe dominada:

[...] com o alvorecer da Revolução Francesa, a burguesia divide o que já era dividido. Isto é, propõe uma dicotomia dentro de um dualismo: cria, a partir da especificidade do complexo, de caráter *stricto*, dois novos ramos educacionais. Para si e seus filhos, os burgueses elegem o processo educativo propedêutico; já para a classe trabalhadora e os filhos destes, separam um gomo específico e restrito de escola, o chamado ensino profissionalizante. (SANTOS, 2017, p. 79, grifo do autor).

Os processos de reprodução do capital, sob o domínio da burguesia, necessitam que a classe dominada tenha acesso, de modo sempre limitado à continuidade dos privilégios da classe dominante, a conteúdos mais elaborados para empregar corretamente as ferramentas de trabalho em constante aprimoramento.

Assim, como salientam Lima e Jimenez (2011, p. 84), a educação que em sentido lato assume a função de perpetuação do gênero humano, inculcando o ser social das objetivações eminentemente humanas, elevando essa categoria do patamar do singular ao patamar do genérico, passa em sentido estrito a atuar na legitimação da sociedade de classes, favorecendo a negação do conhecimento às classes dominadas e reforçando a dicotomia entre aqueles que devem se ocupar do trabalho manual e aqueles a quem se destina o trabalho intelectual.

Esse modelo de educação ofertado a classe trabalhadora é descrito por Santos (2017, p. 68) da seguinte forma:

A burguesia, entretanto, não pode ofertar formações ontologicamente integrais, transformadoras, sob o risco de perder a posição de comando po-

lítico-social. Para melhor se livrar do problema, portanto, oferta instrução profissionalizante para formar seus operadores e supervisores com conteúdos parciais, fragmentados, aligeirados e de qualidade duvidosa que apenas possam atender, no limite, ao pêndulo da fábrica capitalista. (SANTOS, 2017, p. 68).

A Política de EPT, orquestrada pelos gestores do capital, surge como um projeto político-educacional de (de) formação da classe que é fundamental aos processos de reprodução do capital no contexto global, a classe explorada. Esse projeto é elaborado em consonância com a tendência à dualidade educacional, que é vital a perpetuação da existência de classes e tem diretrizes voltadas para jovens e adultos da classe trabalhadora, orientando que para essa classe deve ser ofertada uma educação mínima, necessária ao incremento da valorização do capital. Na declaração de Jomtien constatamos o expresso por meio da seguinte determinação: “Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade”. (UNESCO, 1990, p 17).

A expansão da oferta da Educação Básica e a capacitação em outras habilidades dos jovens pobres, como diretriz tratada na declaração, diz respeito, inegavelmente, aos conhecimentos básicos para adestrar as forças de trabalho aos ditames do capital e se relacionam, como já alertado, a conhecimentos “parciais, fragmentados, aligeirados e de qualidade duvidosa” (SANTOS, 2017, p. 68).

O documento oriundo do Fórum Mundial de Dakar (2000) apresenta o seguinte a respeito da educação sustentada pela Política de EPT:

Por educação fundamental entende-se a satisfação das necessidades de aprendizagem para a vida, entre as quais os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes para que as pessoas desenvolvam suas capacidades, vivam e trabalhem com dignidade, participem integralmente do desenvolvimento e melhora da qualidade de vida, tomem decisões com informações suficientes, e continuem aprendendo durante a vida. (UNESCO, 2000, p. 32).

O Marco de Ação de Dakar estabelece como compromisso dos países a priorização da aquisição de habilidades e competências básicas, necessárias à inserção dos trabalhadores no processo produtivo, garantindo o funcionamento dessa estrutura classista e desigual sem maiores entraves.

Concordamos com Mendes Segundo, Rabelo e Jimenez (2015, p. 10) quando defendem que:

[...] o refrão da dita Educação para Todos avoluma-se com enormes proporções e traz consequências nefastas para a própria humanidade no que tange à formação ao máximo empobrecida a ser oferecida aos indivíduos, já historicamente cindidos pela sociedade de classes, posto que a individualidade potencialmente rica é submissa à lógica do mercado. (MENDES SEGUNDO; RABELO; JIMENEZ, 2015, p. 10).

Essa educação equitativa, como discurso pregado nos documentos da EPT analisados, constata a necessidade de naturalizar a tendência à dualidade educacional, que precisa, para perpetuar os privilégios da classe dominante, garantir que a educação da classe trabalhadora proporcione as habilidades e competências necessárias à reprodução do capital e ainda garanta que a desigualdade social seja mantida por meio da oferta desigual da educação.

Nesses moldes, a tendência à dualidade educacional histórica é cristalizada no movimento de EPT, que tem diretrizes e metas direcionadas para a (de)formação da classe trabalhadora, ou, como enevado pelos documentos oficiais analisados: “ênfatizando o atendimento às populações em situação de vulnerabilidade.” (UNESCO, 2000, p. 30).

Não é oneroso aclarar, que diante do movimento de acumulação do capital, a educação pensada para a classe trabalhadora não pode ser a mesma ofertada para a classe dominante, pois, no modo de produção capitalista a peça principal do processo produtivo é, inexoravelmente, a força de trabalho humana (MARX, 2014) e, embora as diversas tentativas que defendem a tese do fim do trabalho, o capital não pode se sustentar sem a exploração que promove a extração da mais-valia.

Inúmeras outras passagens dos documentos da EPT podem ser citados de modo ilustrativo de que essa é uma política direcionada a sustentação da estrutura classista, por meio de uma educação dual. Ainda nas diretrizes do Marco de Ação de Dakar podemos constatar o afirmado, analisemos as passagens: “Articular as políticas educacionais com

políticas intersetoriais de superação da pobreza, dirigidas à população em situação de vulnerabilidade” (UNESCO, 2000, p. 31). “Deem prioridade aos grupos excluídos e vulneráveis” (UNESCO, 2000, p. 32).

A falácia da Educação para Todos, como sendo uma proposta igualitária, sem distinção de classe, é desmascarada ao passo que a orientação para priorizar uma educação mínima a classe trabalhadora é elencada como bandeira e compromisso dos países membros do Pacto de EPT: “deem prioridade à aquisição de habilidades e competências básica a vida, e fomentem a construção da cidadania” (UNESCO, 2000, p. 32).

Desmistificando esse propalado ideário de uma educação igualitária para todos Mendes Segundo, Rabelo e Jimenez (2015, p. 17) denunciam:

Observamos que, ao mesmo tempo em que se propõe a universalização a educação como meta principal em termos mundiais, existem, nas próprias declarações, limites e controvérsias para a abrangência de tal intento. Apesar do discurso atraente e aparentemente “progressista”, percebe-se, claramente, que há uma negação da universalidade da educação, ao reduzir a magnitude de aprendizagem de acordo com as possibilidades e a cultura de cada país. (MENDES SEGUNDO; RABELO; JIMENEZ, 2015, p. 17).

Esse ideário da consecução de habilidades e competências para o exercício da cidadania é retomado pela declaração de Incheon: “Garantir, ainda, a oferta de oportunidades de aprendizagem de forma que todos os jovens e adultos adquiram uma competência funcional em leitura,

escrita e matemática, de modo a incentivar sua participação plena como cidadãos ativos.” (UNESCO, 2016, p. 8). Asseguramos, por outro lado, que o afirmado nada mais é, de que a constatação da negação dos conteúdos acumulados historicamente pela humanidade à classe trabalhadora, priorizando conteúdos instrumentais e pragmáticos para atender aos interesses do mercado.

Aqui vem à tona o debate sobre: “a perspectiva da equidade como orientação ideológico programática nos marcos do Estado Democrático de Direito.” (SANTOS; SILVA, 2012, p. 475). Ocorre que a educação destinada à classe dominada, como expresso na EPT, deve priorizar as habilidades e competências para dar sustento às condições de exploração do trabalho, contribuindo para o mantimento da dicotomia entre trabalho manual e intelectual e, por sua vez, da tendência a dicotomia educativa. Portanto, a equidade defendida no Programa de EPT não almeja a promoção de uma educação igualitária, visto que isso não é possível no contexto do Estado Democrático de Direito, mas, o intuito é de promover reformas para mascarar a tendência à dualidade educacional por um lado e, por outro, legitimá-la. A desigualdade social intrínseca ao sistema capitalista é no discurso da equidade admissível. De pronto, a equidade está para reformas como a igualdade está para a superação das relações capitalistas e a efetivação de um modelo formativo que leve em consideração a construção do homem livre e pleno.

Encerramos essa discussão, portanto, com a tese de Tonet (2004) de que a igualdade e a liberdade no contexto das relações capitalistas são tomadas apenas de modo formal,

portanto os homens não são, nesse modo de sociabilidade, realmente iguais, mas formalmente iguais, no âmbito da legalidade do direito. Esclarece esse autor, que, equivocadamente, igualdade e liberdade são tomadas como antagônicas, nas palavras do autor: “Se examinarmos a fundo (coisa que não podemos fazer aqui), tanto o conceito de liberdade quanto o de igualdade, veremos que existe, de fato, uma incompatibilidade entre eles, no capitalismo. No socialismo, esta incompatibilidade desaparece.” (TONET, 2004, p. 88-89). Portando, vislumbrar uma sociedade emancipada implica, pois, vislumbrar uma sociedade realmente liberta e igual.

Referências

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.77-89, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 mar. 2020.

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e tempo; São Paulo: Educ, 1988.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo liberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. (Coleção Primeiros Passos, n. 20). São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHAVES, E. R. M. **A crise estrutural do capital e o complexo industrial militar: elementos da destrutividade do capital no complexo da educação**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_EMANUELA-R%C3%9ATILA-MONTEIRO-CHAVES.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

DURÃES, J. S.; CUBAS, M. R. Conceitos de Equidade, uma Revisão de Literatura. **Anais da I Jorneb**. Programa de Pós-Graduação em Bioética PUCPR, Curitiba-PR, 2015. Disponível em: <<http://jorneb.pucpr.br/wp-content/uploads/sites/7/2015/02/CONCEITOS-DE-EQUIDADE-UMA-REVIS%C3%83O-DE-LITERATURA.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

FIORI, J. L. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JIMENEZ, S.; SOARES, R. Marxismo versus teoricismo e ativismos. In: JIMENEZ, S. et al. (Orgs.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EdUECE, 2007. p. 63-80.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. 1998. 267 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, M. F. de; JIMENEZ, S. V. **O complexo da educação em Lukács**: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. Educação em Revista, [s.l.], v. 27, n. 2, p.73-94, ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 22 abr. 2020.

MARX, K. ENGELS F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MENDES SEGUNDO, M. das D. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil**: o Fundef no centro do debate. 2005. 230 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. (Coleção Mundo do trabalho). São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, C.; OLIVEIRA, A. R. M. de. Equidade e Qualidade na Educação Superior no Brasil: o acesso por meio da Educação a Distância. **Revista Educação Por Escrito – PUCRS**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p.83-92, jun. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/9038>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, R. P. de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **O Marco de ação de Dakar educação para todos**: atendendo nossos compromissos coletivos. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Relatório de Acompanhamento Global da EPT, 2016**. Versão resumida – Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos – Relatório Conciso. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PERONI, V. **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RABELO, J. et al. A educação dos povos Ibero-americanos no contexto de crise estrutural. In: SANTOS, D. et al. (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. das D. As diretrizes da política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO,

M. das D. (Orgs.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. das D.. Educação para Todos e Reprodução do Capital. **Revista Eletrônica Trabalho Necessário**, Niterói, v. 9, n. 7, p.1-24, jan. 2009. Disponível em: <[http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09_JIMENEZ, S. et al.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09_JIMENEZ,S.et.al.pdf)>. Acesso em: 09 mar. 2020.

RAWLS, J. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, [s.l.], n. 25, p.25-59, abr. 1992. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-64451992000100003>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451992000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 05 dez. 2020.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, E. A.; BERTOLDO, E. As determinações do capital na formação do trabalhador: o ensino médio regular noturno em questão. In: SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; VIANA, C. M. Q. Q.; RABELO, J. (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

SANTOS, E. A.; BERTOLDO, E. As determinações do capital na formação do trabalhador: o ensino médio regular noturno em questão. In: SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; VIANA, C. M. Q. Q.; RABELO, J. (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p. 195-224.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 34, p.152-165, abr. 2007. <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782007000100012>> Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p.177-193, jan. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a09.pdf>>. Acesso em: 03 mar 2020.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria Marxista de Educação**. São Paulo: Editorial Estampa, 1976. 2 v.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

_____. **Democracia ou Liberdade?** 2 ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NO CEARÁ: ANTECEDENTES HISTÓRICOS ¹⁸

Lúcia Helena de Brito¹⁹

A expansão do ensino superior no Brasil em localidades interioranas regionais teve seu impulso com a estruturação das condições políticas e econômicas de implementação do projeto nacional a partir dos anos de 1960. A ideia de modernização comparece como justificativa para os incentivos à ampliação do ensino superior, tendo como eixo estruturante as demandas dos setores econômicos considerados necessários à integração da sociedade brasileira ao patamar dos países desenvolvidos e, para tanto, haveria de formar quadros capacitados para operar com as mudanças trazidas pelos usos de novas tecnologias nos setores industriais e de serviços nas regiões do país.

A partir dos anos de 1970, com a crise instalada pelo capitalismo em nível mundial e que atinge o Brasil nos anos de 1980, a prática neoliberal constituiu-se como projeto social sustentado pela crítica à intervenção do Estado na esfera econômica.

¹⁸ Esta análise compõe parte da dissertação de mestrado da autora, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará/UFC; apresenta-se aqui revisado com algumas modificações.

¹⁹ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UC+FC). Professora do curso de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus FAFIDAM, e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Coordenadora do Grupo de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas (CATE/FAFIDAM/UECE).

[...] a contratase neoliberal ao capitalismo estatalmente organizado vai consistir na afirmação de que a atual crise decorre do fato da atuação do Estado no processo econômico, ou, pelo menos, a crise manifesta a incapacidade da ação do Estado em evitá-la. (...) o mercado emerge, então, como o mecanismo que impede a anarquia, pelas informações que fornece, e, assim, constitui a produção como um sistema, que funciona independentemente da consciência e da vontade dos homens e, conseqüentemente, efetiva a regulação do processo de uma maneira muito mais eficaz do que o faria qualquer pessoa ou qualquer instituição, pois faltariam informações indispensáveis para esta coordenação direta do processo. (OLIVEIRA, 1995, p. 21).

Os anos de 1990 estudiosos em diferentes áreas do conhecimento identificam, sobretudo em relação à efetivação das condições para a modernização, o agravamento da crise econômica, quando o capitalismo evoluiu gerando problemas não superados no interior do sistema, como a sua incapacidade de criar condições para atender demandas de subsistência de todos os integrantes da sociedade. Outras evidências de crise manifestam-se na incapacidade de gerir diferentes interesses entre os próprios representantes das classes dominantes, interesses muitos destes antagônicos.

Manifesta-se a ‘questão social’ paralelamente ao processo continuado de avanço tecnológico, dado o agravamento da desigualdade social. A modernidade aparece como um paradoxo: de um lado o avanço tecnológico como base para o desenvolvimento, de outro a crise social como manifestação da desintegração entre os setores da produção ante seus trabalhadores.

O avanço mesmo da tecnologia possibilitou a atual revolução tecnológica que tem deixado milhões no desemprego em todo mundo. Estamos em pleno aprofundamento de um processo de globalização do sistema produtivo e do sistema financeiro em nível mundial, o que está conduzindo a um processo de reconcentração de capital no hemisfério norte e à formação de megabloco econômicos, que dividem entre si o que há de significativo na economia mundial, conduzindo à marginalização milhões de pessoas nos países ditos em desenvolvimento, o que significa: falta de emprego, fome, doença, falta de moradia, ausência de educação, de lazer, de cultura, o que está conduzindo a situações de violência permanente e à exclusão da participação nas decisões políticas. (OLIVEIRA, 1995, p. 24).

A modernidade caracteriza-se assim pela deterioração da dinâmica das relações de produção sob o signo da exploração do trabalho, instituídas e desenvolvidas pelo capitalismo. A economia aparece como única sociabilidade humana possível, e a educação como mediação para o melhoramento das classes trabalhadoras, tendo-se acentuado a compreensão da educação escolar como fator de integração social.

À medida que a ciência e a tecnologia modernas promovem desenvolvimento, sob a hegemonia da razão instrumental, o conhecimento se legitima pela sua função utilitária a serviço da satisfação das necessidades humanas e de mercado. Todo movimento do processo de produção, desde a formação de pessoas qualificadas até o produto final – a mercadoria – se faz em virtude da concepção de homem

como um ser de necessidades. Assim, a condição de vida humana – a dignidade, a felicidade, a cidadania (ainda que na sua acepção burguesa), encontra-se subjugada às mediações do mercado que impõem certo grau de determinação à satisfação de necessidades de sobrevivência. De tal modo, a relação do homem com o mundo é dominada por um saber que somente se justifica como mediação/instrumento para que ele possa, na sua relação com a natureza, modifica-la em função de satisfazer suas necessidades através do consumo. Sob o paradigma moderno, “todas as dimensões da vida humana são, então, cinetificadas, e todas as questões se transformam em problemas técnicos” (OLIVEIRA, 1995, p. 23).

O paradigma da razão instrumental se legitima em sua capacidade utilitária e de eficácia a serviço do mercado, delineando a função social das instituições e da educação escolar. Nesse contexto a concepção humanista de educação já havia sido substituída pela visão instrumental visando a formação da força de trabalho para as necessidades do capital. Sobre a relação da escola, em seus diferentes níveis, não se pode mais admitir outra função social da escolaridade que não sua vinculação direta com a profissionalização técnica. Questiona-se assim que a educação escolar, como processo formativo, possa ocupar o lugar hegemônico de mediação de sociabilidade entre os homens.

A dimensão cultural e ética da vida humana perde-se no campo de interpretações e ações governamentais atreladas a uma referência eminentemente utilitarista, uma vez que estas pressupõem o sujeito formado em suas experiências concretas com o mundo objetivo e suas interpelações

relacionadas às expressões da sua subjetividade, numa relação dialética com a realidade e sua ação prática teleológica, ou seja, sua práxis. A razão instrumental sobrepõe-se ao modo do homem ser e ler o mundo a partir da atividade racional que reflete sua práxis histórica. E, a universidade, como lócus de formação superior, define-se pelo tratamento metódico do conhecimento produzido como ciência, em suas atividades de pesquisa, ensino e extensão sob o paradigma da razão instrumental.

Instituídos os parâmetros definidores da função social do ensino superior como face da modernização, para a qual as instituições operam com a racionalidade instrumental, é preciso buscar na esfera da política e social, os elementos impulsionadores da expansão do ensino superior nas regiões brasileiras, quando se anuncia no próprio projeto de modernização a crise econômica que culmina nos anos de 1990, e redefine a função social da educação como instrumental, na formação para o mercado produtivo de sua forma utilitária quanto ao que produz e também ao processo de inserção do homem na educação que tem como fim a formação da força de trabalho.

Assim, é preciso superar a noção de determinista e mecânica da ideia de função social para compreendermos o processo histórico que abrigou e condicionou a expansão da educação superior, o que nos permite considerar tal processo na sua dimensão política e pedagógica, sem se afastar das condições históricas de crise de capitalismo e ideológicas – paradigma da razão instrumental – que o circunda.

Sob o signo da modernidade, o ensino superior e sua função social é aqui analisado enfatizando a relação da formação superior com o trabalho e a cidadania. O que nos permite o olhar para o ensino superior, considerando objeto de observação a universidade pública e gratuita e seu projeto político e pedagógico, para que, ao refletirmos sobre a função social, possamos superar a raiz funcionalista do termo que nos induz a pensar suas determinações mecanicistas. Nesses termos, a análise acerca da função social do ensino superior em sua expansão a partir dos anos de 1960 é aqui orientado pela perspectiva da metodologia dialética com a finalidade de compreendermos as suas múltiplas determinações.

Pretende-se problematizar a relação universidade/sociedade sob o enfoque do papel da universidade percorrendo, para tanto, a história e a política como dimensões condicionantes dessa relação tanto na sua dimensão da realidade concreta como no plano ideológico. Historicamente, o espaço e o tempo em que se desenvolve o processo de expansão da educação superior pública, no Brasil e no Ceará, remonta aos anos de 1960 e se acentua nas décadas de 1970 e 1980, considerando, além das demandas econômica e políticas, a demanda social a exigir flexibilidade dessas instituições com relação à pressão da classe trabalhadora por ensino noturno, mantendo-se neste a qualidade dos respectivos cursos oferecidos diuturnamente.

Quando se entende educação como práxis formativa - no âmbito da sociedade de classes - somos levados a considerar a dinâmica interna das relações do campo político, econômico e social para compreendermos o processo de expansão do ensino superior como um campo de luta.

Evidenciar o conjunto das necessidades históricas, políticas e culturais justifica nosso ponto de partida para a compreensão mais densa do processo de expansão iniciado sob as contradições do período em que esta se efetua, considerando de um lado a crise eminente do capitalismo à época, e o investimento em ensino superior para formação de quadros a serviço das demandas econômicas. É este paradoxo que imprime a necessidade de melhor compreender os objetivos institucionais a delinear a função social do ensino superior em contexto adverso às intenções propaladas pelo poder público ao apresentar como finalidade a formação de um corpo de trabalhadores capacitados a atender as demandas do mercado.

Para tanto, adentramos aos antecedentes históricos e políticos dos anos de 1960 como marco inicial do processo de expansão das unidades de ensino superior orientado por um projeto de interiorização da universidade pública e gratuita, tendo como eixo norteador da reflexão a questão da sua função social disseminada nas intenções e ações da política pública de educação superior.

A política educacional articulada com a política de desenvolvimento brasileiro, instituídas durante os anos de 1960, propiciaram as condições para o crescimento e expansão do ensino superior no país. Faculdades isoladas e/ou universidades, algumas federais, outras diocesanas, outras estaduais, instalaram-se pelas cidades interioranas de vários estados brasileiros.

Trazemos para a reflexão alguns elementos da política educacional brasileira na década de 1960 que reverberaram

até a década de 1990. O objetivo é identificar a concepção de função social da educação presente como orientação das ações do Estado, sem deixar de observar e pontuar alguns dos condicionantes históricos do período histórico em foco. Tomamos como parâmetro a realidade histórica do ensino superior no Ceará.

A Política Educacional de 1960 a 1980: a universidade planejada

O Estado autoritário que conduziu a sociedade brasileira no período iniciado em 1964 representou uma reorganização política com vistas à consolidação das condições viáveis ao processo de desenvolvimento das forças produtivas do país. Um capitalismo dependente cujos investidores aliaram-se às Forças Armadas no comando do Estado, para garantir o desenvolvimento econômico através de uma política intervencionista na economia e nas diversas instâncias da sociedade civil.

Precedeu esse fato a crise do Estado populista que já não conseguia conciliar seu projeto de desenvolvimento econômico com as necessidades da maioria da população. Em resposta à instabilidade política do populismo, a proposta de desenvolvimento apoiou-se na militarização do Estado em 1964 e fez sucumbirem os ideais democráticos da sociedade em defesa dos interesses da burguesia industrial, justificando o golpe militar com base na Ideologia de

Segurança Nacional. As medidas adotadas neste período acabaram por restringir o atendimento à demanda social aos padrões de consumo da elite brasileira, conduzidas por uma política econômica de modernização tecnológica e de industrialização, sob a proteção das divisas internas ditadas pela substituição de importação.

Um período de ditadura, como o iniciado na década de 1960, é, aparentemente, contraditório a um processo de expansão da escola, seja ela de ensino fundamental ou superior. Todavia, surgem as mobilizações sociais, principalmente no campo da educação, pela conscientização do povo através do acesso à escolarização. Tais mobilizações confrontam-se com as formas históricas do Estado brasileiro que “desde a independência até o presente denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, pelo alto, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos burgueses, imperialistas” numa política de segregação e de exclusão das massas (IANNI, 1984, p. 11).

O governo militar passa a executar e legislar para fazer frente às iniciativas oposicionistas. O sistema educacional torna-se um alvo necessário para onde se dirigem as ações do governo. Pela força, os militares no poder invadem as universidades, suprimindo as ações dos líderes estudantis e punindo intelectuais, instituindo a censura, e, pela lei, impõem mudanças no ensino, ditando os moldes da Reforma Universitária contidos na Lei nº 5.540/1968.

A proposta das mudanças na legislação da educação superior visava adequar a universidade às exigências do desenvolvimento econômico. As medidas instituídas pela Reforma Universitária de 1968, desde a departamentalização dos cursos, passando pela matrícula por disciplinas, pela estruturação do curso básico até a unificação do vestibular por região em sistema classificatório, teve a finalidade não somente de desmobilizar a União Nacional dos Estudantes (UNE), mas, principalmente, de racionalizar os custos da universidade. Acima de tudo, planejava-se uma universidade que atendesse às necessidades dos setores produtivos. Ao mesmo tempo, o projeto de desenvolvimento que exigia da universidade uma estrutura de trabalho acadêmico que respondesse aos setores produtivos da indústria, pelo menos no nível do discurso e na justificativa das reformas, permitia, também legalmente, a incorporação direta de tecnologias de outros países ao processo de modernização do parque industrial brasileiro. Em ritmo lento, a universidade foi conformando-se à tarefa de reproduzir conhecimento e, na esfera política, servir como “aparelho ideológico de Estado”.²⁰

A política educacional, como expressão setorizada das políticas sociais compensatórias adotadas no regime militar, serviu de instrumento de regulação das atividades educacionais pelo Estado. A reestruturação interna da universidade objetivou sintonizar a vida acadêmica aos desmandos do capital.

20 ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

A política econômica, com grau excessivo de concentração de renda, alijava as camadas trabalhadoras /populares do acesso aos bens materiais produzidos para necessidade de sobrevivência. Restava à classe trabalhadora a esperança de ascensão social por meio da escolarização. Com a república, o ensino foi estruturado como um sistema em que apresentava duas oportunidades: o ensino técnico-profissionalizante, para atender às aspirações de uma profissão a curto prazo, cuja demanda caracterizava-se pelos grupos sociais mais pobres da nossa sociedade, e o ensino secundário propedêutico, que vislumbrava as carreiras liberais oferecidas pela universidade, reservadas tradicionalmente para as elites.

Daí podemos entender a razão pela qual a demanda social por ensino superior cresce e se caracteriza como uma clientela que, na maioria das vezes, guarda expectativas de ascender socialmente.

Subjacente a essa proposta, identifica-se uma separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o fazer e o pensar, criando uma ideologia do ‘não-trabalho’, vinculada à concepção de trabalho intelectual como o ato de ‘mandar fazer’ o que já está planejado e pensado. Tal modo de viver da maioria dos trabalhadores e de perceber as relações de classes sociais foi-se acentuando com desenvolvimento do capitalismo após o movimento político de 1930 e a expansão do emprego na área de serviços, proporcionada pelo crescimento da máquina burocrática do Estado.

[...]o rompimento da velha ordem trouxe para a pauta das reivindicações sociais das novas camadas a necessidade crescente de educação escolar. (...) cresceu, sobretudo a partir de então (1930), a procura de educação que possibilitasse acesso a posições mais altas, ou seja, a educação das elites (ROMANELLI, 1983, p. 68).

A ideia cultuada pelas camadas médias sobre a escolarização tende a valorizar o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, desvalorizado talvez pela memória histórica do regime escravista. A centralização política e a concentração de riquezas provocadas pelo tipo de projeto econômico adotado com a política de 1964, sob a doutrina de segurança nacional, demandou um crescimento e diversificação da burocracia tanto no setor público quanto no setor privado.

[...] os modelos de ascensão para as camadas médias transferem-se da acumulação de capital em negócios individuais para a promoção nas burocracias, para o que o diploma em grau superior se torna um requisito cada vez mais necessário, embora insuficiente (CUNHA, 1989, p. 35).

Para Romanelli (1983, p. 69), o sistema educacional brasileiro esteve “em atraso em relação ao desenvolvimento. [...] O sistema escolar [...] só se expande mediante pressão da demanda efetiva e na direção em que esta exija”.

No caso brasileiro, a pressão da demanda social por educação, mais que o desenvolvimento econômico, foi de fundamental influência na expansão do ensino superior, que se efetua como resposta do Estado para amenizar as insa-

tisfações da classe média. Decerto, a demanda por ensino superior cresce nos centros urbanos entre os anos de 1950 e 1960 e amplia-se pelas cidades de pequeno porte (cidades interioranas) nos anos de 1970 e 1980.

O estímulo dado pelo governo militar à criação de universidades ou faculdades, em “cidades onde sequer havia livrarias”, significou para Cunha (1989), uma política de dispersão dos estudantes, uma vez que eles poderiam retornar para suas cidades de origem e cursar o grau superior em melhores condições materiais; pretendia, também, reduzir o fluxo da procura por unidades federais de ensino superior sediadas na sua maioria nas capitais do país. Além disso, a disseminação da ideologia de segurança nacional realizar-se-ia mais facilmente, embora submetendo o controle da demanda interiorana ao poder da oligarquia local.

No quadro das universidades públicas existentes, durante a década de 1960 a expansão do ensino, na verdade, não foi mais do que um mecanismo de elasticidade das vagas oferecidas, proporcionada pelas reformas em sua estrutura interna. No que se refere à criação de novas instituições de ensino superior (faculdades isoladas ou universidades), a expansão se deu pela via da iniciativa privada. A Lei de Diretrizes e Base para a Educação, nº. 4.024/1961, ao facilitar a alocação de recursos para o setor privado de ensino, proporcionou a expansão da educação como negócio lucrativo, e possibilitou a criação de instituições de ensino superior de caráter privado para atender às pressões da demanda social de uma população de trabalhadores por ensino superior, uma vez que se encontravam impedidos de frequentar a es-

cola diurna – horário predominante nos cursos ofertados pelas universidades públicas federais – devido à incompatibilidade com suas atividades de trabalho.

A Constituição de 1967, parágrafo 3º., item IV, propicia o crescimento da iniciativa privada no setor da educação superior: “o poder público substituirá gradativamente o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudo”. Torna-se clara “a intenção do Estado em se desobrigar do financiamento do ensino público, embora proclame o inverso, ou seja, interesse pela ampliação das oportunidades educacionais” (GERMANO, 1994, p. 198).

Para tornar a universidade funcional ao sistema, era preciso racionalizar seus custos e formar “uma elite técnico-burocrata qualificada” capaz de dar “sustentação ao processo de importação de tecnologia e modernização” (SILVA, *apud* SOUSA, 1994, p. 23). Nota-se que a expansão do ensino superior se fez, então, sob orientação da chamada “economia da educação” que se apoia na teoria do capital humano, de cunho liberal, tecnicista e utilitarista. (FRIGOTTO, 1989). Ao considerar a educação como fator de equalização social, a ideologia tecnicista, à medida que apregoava preparar todo cidadão em condições iguais de competitividade, explicitava a intenção de relacionar diretamente a educação com as demandas dos setores produtivos.

Os cursos de nível superior de curta duração criados pela Lei nº. 5.540/1968 da Reforma Universitária pareceu uma tentativa de apressar a entrada seletiva no mercado de trabalho. Os alunos egressos das licenciaturas curtas aten-

deriam a demanda social do ensino fundamental e médio; à elite continuariam reservadas e garantidas as vagas nos cursos superiores das universidades públicas.

A assessoria técnica dessas medidas, intermediadas pelas relações Brasil-EUA nos acordos MEC-USAID,²¹ partia, segundo Germano (1994, p. 123-124), do “pressuposto de que a educação era essencial ao desenvolvimento econômico da sociedade”, e da política de privatizações do setor educacional como sendo a “forma de expandir as oportunidades educacionais, à medida que as escolas privadas complementassem a ação do Estado no campo educacional”.

A função social da universidade, tendo como base a relação escola e produção, seria formar a força de trabalho qualificada para atender à demanda do setor produtivo em vias de desenvolvimento e modernização tecnológica, haja vista a valorização dos cursos da área de tecnologia e ciências exatas e o aumento da procura por estes cursos na década de 1970.²²

Dentre os autores que dedicaram atenção à análise destas questões com o objetivo de compreender criticamente as relações instituídas entre a escola e a sociedade, é muito interessante a análise de Prandi (1982), sobre a concepção do ensino superior recorrente no senso comum:

21 Esses acordos referem-se ao “programa de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira [...] assinados e exercitados entre 1964 e 1968” (ROMANELLI, 1983, p. 209).

22 PRANDI (1982) demonstra, com a tabela da Fundação SEAD – anuário estatístico do Estado de São Paulo, que as matrículas do ensino superior público, em áreas de ciência e tecnologia, cresceram de 23,1% em 1970 para 35,7% em 1977. Nas mesmas áreas, no setor privado, o crescimento no mesmo ano foi de 15,6% para 19,4%. Já na área de humanidades a matrícula caiu de 32,1% para 30,4%, e na área de Letras e Artes se reduziu de 12,2% para 8,4%.

O ensino superior no Brasil, como elemento instrumental de mobilidade social, está irremediavelmente inscrito na história das classes urbanas, em que vai cumprir o papel de elemento pacificador de uma classe forjada no mito da cidadania. Nesta perspectiva, a educação, politicamente, está ajustada ao ideal de uma democracia que se manifesta como um conjunto de oportunidades centradas necessariamente no suposto da desigualdade a ser contornada pelo esforço individual que privilegia a manutenção da estrutura de classes (PRANDI, 1982, p. 23).

Destaca-se aqui o clientelismo como prática recorrente na relação universidade/sociedade, quando ela cumpre o papel de reprodução da classe média que, “sem perspectiva histórica própria”, se alia politicamente “às classes capazes de lhe garantir os privilégios alcançados... caso não se virmos o feitiço contra o feiticeiro” (PRANDI, 1982, p. 23).

Esta inversão de posições referida por Prandi (1982) já ocorre na década de 1980, quando se verificam estatísticas de expansão do ensino superior acompanhadas de crescente diminuição de sua qualidade, principalmente nos cursos noturnos.

O tipo de expansão do ensino superior foi marcado pela ideologia liberal, pelo incentivo à privatização e criação de faculdades isoladas por todo o país. Houve enorme preocupação em adequar a universidade às demandas dos setores produtivos da economia e em torná-la menos onerosa ao Estado. Todavia, não houve responsabilidade por parte do Estado com a qualidade do ensino que se estruturava no país. A exclusão de docentes qualificados, política e ideologicamente indesejáveis ao projeto político em ascensão nas

décadas de 1960 e 1970, comprometia sobremaneira a qualidade do ensino e a atividade de pesquisa na universidade, fazendo virar o “feitiço contra o feiticeiro”.

Aos olhos de Romanelli (1983), a expansão do ensino superior no Brasil dependeu da forma como “evoluiu a economia”, de acordo como se “organizou o poder político” e, tanto mais, da “herança cultural” predominante na formação de valores cultuados pelas camadas médias e baixas da população. A crise que se instalou na educação escolar brasileira originou-se nas bases do modelo de desenvolvimento adotado. Sua argumentação é de que na verdade houve uma “inadequação entre o sistema educacional, de um lado, e a expansão econômica e as mudanças sócio-culturais por que passava a sociedade brasileira, por outro” (ROMANELLI, 1983, p. 15). A autora demonstra a desarmonia entre os fatores econômicos, as atitudes do poder político e a organização do sistema nacional de educação. O modelo de modernização do período referido vinha, desde antes, importando tecnologia e saber técnico, relegando à universidade o papel de reproduzir um conhecimento produzido fora dela. Esse fato denunciava o descompasso entre educação e desenvolvimento no Brasil.

Para Germano (1994), a política desenvolvimentista brasileira não investiu na educação e na atividade de pesquisa voltadas a produzir tecnologia, posto que a importação de tecnologia consolidava uma política de incorporação do trabalho morto acumulado nos países capitalistas desenvolvidos, crendo-se assim a superação de etapas no processo de desenvolvimento da produtividade industrial.

Deve-se considerar também o fato de o governo militar não ter posto em prática os princípios de sua política educacional que, como mostram Germano (1994, p. 193-194), versavam pela “organização do ensino superior sob a forma prioritária de universidade e não de escolas isoladas”. Numa política de contenção de investimentos em educação, cada vez mais reduzidos foram os recursos financeiros para o setor durante o período de 1964 a 1985, provocando um acentuado processo de expansão do ensino privado, nos níveis da educação básica e superior. Comprometia-se assim, contraditoriamente, uma das funções basilares do Estado na promoção das condições estruturantes do desenvolvimento econômico e social capitalista.

Transição Democrática e Poder Local: a universidade necessária

A partir de 1979, os acontecimentos decorrentes da crise no governo militar foram decisivos no encaminhamento de novas diretrizes para a educação nacional. Paralelamente aos conflitos internos entre os militares no poder e a instabilidade econômica do período “pós-milagre”, assistimos a um processo de reorganização da sociedade civil. Diante do quadro de miséria social instalado, protestos ganham as ruas e configuram-se novas formas de organização das lutas sociais. Além disso, inicia-se o rompimento gradual da aliança entre a burguesia industrial, as representações do capital mercantil e da tecnocracia civil e militar, modificando a correlação de forças que sustentou o movimento de 1964 (PEREIRA, 1989).

As tentativas de manutenção da hegemonia pelo governo militar, durante a presidência do general Ernesto Geisel, evidenciaram-se nas linhas do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND/1975-1979). O II PND apontava para o crescimento econômico, com propostas redistributivas da renda e com forte apelo participacionista. O objetivo era garantir a estabilidade política e social: “procurar-se-á assegurar um mínimo de nível de bem-estar social universal para que nenhuma classe fique fora do processo de integração e expansão” (GERMANO, 1994, p. 225).

A estratégia de ação social do II PND possui caráter assistencialista. No âmbito da Educação, o II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC/1975-1979) é elaborado sob a visão tecnicista e utilitarista de educação. Tais características mantêm a ideia de adequar educação e economia, enfatizando ainda mais a escola como veículo de ascensão social. Essa foi a estratégia democratizante, de equalização de oportunidades, utilizada pelo regime militar de 1964. Para tanto, o projeto educacional do governo era, ao atender a demanda social local, aplacar incertezas quanto ao apoio aos militares, principalmente no Nordeste, berço da prática clientelista.

O poder local poderia ser utilizado como forma de mediação entre governo central e povo, numa estratégia de barganha política para que fosse superada a crise do regime militar. Isso aconteceu nas primeiras eleições diretas, após o regime de ditadura militar de 1964, para os governos estaduais em 1982. A tradição histórica das relações de poder no Nordeste configura-se como relações sociais coronelis-

tas, caracterizadas pela existência de “chefes políticos”, representantes de grupos ou famílias proprietárias, em torno dos quais se desenvolviam relações de compadrio, paternalistas, patrimonialistas, que perpassam as formas institucionais do fazer político, configurando uma “política de compromissos”. Com o processo de modernização da economia (passagem de uma economia de base agrária – contexto originário do coronelismo – para uma economia urbanizada). As relações autoritárias e personalistas, adequando-se a um novo contexto, transfiguram-se em clientelismo, cuja noção de fidelidade ao poder visa a conquistas de benefícios e interesses (BURSZTY, 1985).

Nessa perspectiva de análise, dada a amplitude da questão sobre a relação educação sociedade, tendo como foco o ensino superior e as motivações de seu processo de expansão, tomamos o estudo do estado do Ceará para compreender como as forças políticas influenciaram as demandas sociais e econômicas por formação superior.

Com a política clientelista do Partido Democrático Social (PDS), formavam-se os blocos de influência. Na verdade o PDS ganha o governo em vários estados do Nordeste. No Ceará, vence Gonzaga Mota, para governador, e o coronel Adauto Bezerra, para vice-governador. A vitória desses candidatos foi o resultado positivo de uma estratégia política de articulação entre três coronéis: Virgílio Távora, Adauto Bezerra e César Cals. Na perspectiva de vencer o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) no processo eleitoral, lideranças do PDS optam por não dividir as forças congêntes do partido, que passava por

conflitos internos; desse modo, evitariam o lançamento de diversos candidatos por esses grupos. O acordo, firmado em Brasília por ordem do então Presidente da República João Figueiredo, estabelecia: 1. O candidato a governador seria Luiz Gonzaga Mota, e o candidato a senador, representando tendência virgilista; 2. O candidato a vice-governador seria da tendência adautista; 3. O prefeito de Fortaleza sairia da tendência cesista (MOTA, 1985).

Eleito governador do Estado, Gonzaga Mota representou os interesses coronelistas do Ceará, associados aos interesses do governo militar em crise. Não causou espanto que sua gestão tenha sido fortemente marcada pelo assistencialismo, ensaiando discurso pela participação popular.

Mesmo em sintonia com a política de abertura do governo brasileiro, no chamado período de transição democrática sob o comando do Presidente João Figueiredo, em 1979, o governo do Ceará enfrenta problemas sociais alarmantes: 1. Mais da metade da população ativa, em 1980, tinha renda média de meio salário mínimo; 2. No mesmo ano, 46,84% da população habitava a zona rural, e esta percentagem decresce a cada decênio; 3. O censo de 1980 mostra a presença de 2 milhões e 300 mil analfabetos no Ceará, dois terços dos quais moradores da zona rural (Educação no Estado do Ceará-1984, s/d, p. 3 e 10).

Diante desse quadro, o Plano Estadual de Educação (PLANED-1983-1987), do governo Gonzaga Mota, numa perspectiva de planejamento participativo, resolve priorizar o social:

[...] estamos interiorizando a Secretaria de Educação, deslocando-nos com equipes de educadores técnicos e administrativos para as Delegacias de Educação para maior participação da comunidade e desenvolvimento de sua consciência para um trabalho integrado de sujeitos envolvidos e comprometidos com a educação do povo.[...] Visitamos sistematicamente os municípios e suas escolas para apreender “*in loco*” as suas necessidades mais prementes, discutir e procurar juntos as soluções (PLANED 1983-1987, p. 16)

Sobre a educação, permanece a ideia de que a escolarização é um meio privilegiado de superar a pobreza:

[...] a instância educacional [...] pode contribuir para a transformação mais profunda resultante de um combate consciente e decisivo contra os sintomas típicos da pobreza absoluta: ignorância, desemprego, desnutrição, doença, etc. [...] Torna-se cada vez mais claro que a Educação, isolando-se dentro de seus muros, distante da comunidade como um corpo estranho em monólogo, com sua pedagogia tradicional e burocracia rotineira, não terá bastante vigor para transformar a sociedade [...] esperar um crescimento econômico, para só depois operar a oferta e modificação da educação, [...] constitui um pretexto para tentar justificar a inércia dos educadores e cientistas de educação, numa falha flagrante e imperdoável à sua função de organizadores da sociedade (Educação no Estado do Ceará – 1984, s/d, p. 2).

No contexto dos problemas sociais e das propostas assistencialistas, a demanda manifestada por ensino superior em cidades do interior do Estado é redimensionada poli-

ticamente. Ramos (1991, p. 21) afirma que “é somente em 1983 que esse plano de interiorização ganha corpo. Nesse ano [...] foram aquinhoados com os cursos de graduação, devido a interesses quase que exclusivamente políticos, 09 (nove) municípios cearenses”. Ramos (1991) considera que projeto educacional deste período tem estreita vinculação com uma política econômica, cuja estratégia de desenvolvimento são ações voltadas para o interior do Estado. Há referências no documento Educação no Estado do Ceará – 1984 que justificam tal análise:

[...] desenvolvimento é entendido como “um processo de transformações estruturais, em que ocorre um crescimento auto-sustentado, concomitante com uma distribuição justa dos frutos do trabalho” (PLANED). Afinado com esses propósitos, a Educação só poderá desempenhar seu papel na sociedade na medida em que demonstrar sua capacidade de incorporar grupos majoritários marginalizados culturalmente, tornando-os participantes da produção da cultura, do usufruto dos bens produzidos e do processo de decisão (Educação no Estado do Ceará-1984, s/d, p. 1-2. Destaque do documento).

No início dos anos 1980 o planejamento educacional no Ceará esteve identificado, ideológica e politicamente, com o plano educacional nacional e o projeto de desenvolvimento econômico adotado nacionalmente. Como estratégia de manutenção do poder político no Estado, tenta-se fazer garantir o poder dos coronéis sob a nova face do discurso participativo, visualizando, para tanto, uma nova

forma de lidar com os problemas sociais gerados e agravados pela política econômica concentradora de riqueza. Isso explica, parcialmente, o interesse do governo cearense de criar, a partir de 1983, condições para interiorização do ensino superior, numa tentativa de cooptação permanente da demanda social dos segmentos médios que já vinha dando mostras de crescimento no interior do Ceará desde a década de 1960.

O III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND/1980-1985), elaborado no governo do general João Figueiredo, ocorre num contexto de aprofundamento da crise política com o início de uma nova fase: a chamada “abertura política”, que inova a concepção de Planejamento. Diante da impossibilidade de tratar o problema do crescimento econômico como um fator eminentemente técnico, o Planejamento “passa a ser entendido como um processo dinâmico, condicionado pela própria evolução da economia”. O documento do III PND tem como objetivo

[...] a construção de uma sociedade desenvolvida e livre em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível; [...] O processo de desenvolvimento deve orientar-se [...] para o melhor equilíbrio setorial e regional da economia brasileira e para a melhoria das rendas das classes sociais de menor poder aquisitivo. (GERMANO, 1994, p. 127-128).

Ações beneficentes de teor assistencialista são programadas para as classes menos favorecidas com apelo à participação comunitária. As mudanças na concepção do III

PND alcançam o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD/1980-1985). Neste, é eleita como prioridade a Educação Básica com a finalidade principal de beneficiar as camadas pobres da periferia urbana e a população carente do meio rural. O III PSECD é orientado por uma política de descentralização e regionalização da educação e tem como objetivo reduzir a desigualdade social através da criação de projetos educacionais que possibilitem a capacitação do educando para integrar-se no mercado formal ou informal.

Profissionalizar significou um novo modelo de relação entre educação e sociedade: atender com formação profissional as demandas dos setores produtivos. Não mais enfatizando o papel da escola na formação de força de trabalho para suprir as necessidades da demanda econômica, do desenvolvimento e do mercado formal, tratava-se de deslocar o excedente de força de trabalho para o mercado informal. Assim, o III PSECD tinha, indiretamente, o objetivo de diminuir a pressão sobre o mercado formal, uma vez que a política econômica de desenvolvimento, sob a recessão dos anos de 1980, não expandiu o emprego. O apelo à participação da comunidade é enfatizado sob a crença de que a educação é um caminho para a conquista da cidadania. Esta cidadania, por sua vez, está ligada à capacidade do homem de conquistar campo de trabalho na sociedade.

Em 1983 surgem discussões sobre a ineficiência das políticas sociais do III PND, apontando indícios de falência dos projetos de profissionalização instituídos e orientados pelo III PSECD. Segundo Germano (1994, p. 259), cons-

tata-se mais uma vez o grau de “dissociação entre o processo produtivo e o processo educacional”. Cenário delineado, caminhos cruzados, a seguir apresentamos alguns elementos da política da educacional nacional e sua influência no processo de expansão e interiorização do ensino superior, tomando como eixo os processos históricos dessa expansão no Ceará.

Modernização, universidade e demandas regionais

As iniciativas de interiorização do ensino superior no Ceará apoiam-se tanto na demanda social efetiva como na legislação educacional decorrente da reforma universitária de 1968, e, em segundo momento, abrigam-se no contexto da crise dos governos militares e de suas estratégias para manutenção da hegemonia. É, porém, na conjuntura política local dos anos de 1980 que o projeto de interiorização do ensino superior encontra caminho aberto.

As relações entre política econômica e política de ensino superior na região Nordeste não estão desvinculadas da política de desenvolvimento adotada nacionalmente. A orientação da política educacional local está estreitamente ligada às concepções da política educacional do governo central, e do papel que esta atribui à universidade.

O processo de expansão das universidades pelas regiões interioranas cearenses resulta de pelo menos dois fatores articulados: a demanda social pela capacitação profissional para ingressar no mercado de trabalho associada

a uma outra demanda, a econômica, de desenvolvimento regional, reforçando o que a política educacional do governo federal tentava historicamente apontar: a vinculação da educação superior com o sistema produtivo, como sendo o contexto de sentido para a universidade brasileira. Outro fator foi o apoio político local, como forma de barganha dos grupos que, no poder desde 1964, perdiam, a cada gestão, a capacidade de se manterem hegemonicamente na administração pública.

É certo que o processo de interiorização do ensino superior no Ceará possui algumas especificidades que, julga-se, relacionam-se à forma como a economia cearense foi se modernizando e transformando (ou reforçando) as relações sociais de produção e de trabalho, características do modelo de desenvolvimento da economia do Nordeste, que por muito tempo seguiu práticas sociais de cunho coronelista.

A modernização na economia já chegava ao Ceará antes mesmo do esgotamento das práticas tradicionais de fazer política. Segundo Teixeira (1995, p. 90), de 1960 a 1970 o quadro econômico cearense apresentava visíveis mudanças. Passa de uma economia “predominantemente agrícola” em 1950, e ganha caráter urbano em 1980, “com a indústria despontando como um dos setores-chave do processo de acumulação do capital”.

Embora tais mudanças nas relações econômicas e de trabalho sejam facilmente identificáveis, e a industrialização nos anos de 1980 venha se firmando como peça fundamental do processo de acumulação e reprodução de capital, são acontecimentos que não traduzem, por si só, a garantia de

modificação nas relações sociais de dominação sedimentadas pela prática coronelista. Opositores do governo e analistas políticos identificam algumas ações do período Tasso Jereissati (1987-1990) como sendo práticas neocoronelistas, porque reeditam o caráter populista, assistencialista, patriomonalista e ideologizantes, quando são ações dirigidas principalmente para a “compra de votos” e promessas de empregos, bens e serviços.

Retomando a questão da expansão e interiorização do ensino superior, o fenômeno não se explica simplesmente como demanda ao desenvolvimento, até porque no momento em que essa expansão se iniciou (com a criação de faculdades na década de 1960), o desenvolvimento industrial do Ceará era incipiente, e o Estado enfrentava problemas climáticos e estrutura agrária desigualitária, fatores responsáveis por um ciclo migratório constante do Nordeste para outras regiões do país. Diante disso, como justificar a criação das universidades interioranas apenas pelas exigências do desenvolvimento? Como manter no centro desta indagação a ideia de que à universidade compete responder às necessidades do desenvolvimento econômico e social do meio no qual se insere?

Ainda que o processo de interiorização de universidades no Ceará tenha ocorrido concomitante com o desenvolvimento intensificado de industrialização do país - décadas de 1970 e 1980, com a campus da UECE e criação da UVA e URCA, parece paradoxal o que encontramos nas justificativas para a criação de Instituições de Ensino Superior em cidades do interior: quando às faculdades e uni-

versidades caberia a tarefa de formar professores para atuarem nas então escolas de 1º e 2º graus de suas localidades. Certamente, tal argumento influenciou na estruturação de cursos na área de humanidades. Há, nesse caso, uma contradição entre o papel da universidade posto no discurso da política educacional brasileira do citado período, que tenta articular o produto universitário com as necessidades dos setores produtivos tecnológicos, e a justificativa originária daquelas universidades, para formação de quadros docentes para a atuarem na Escola Básica.

Para Germano (1994), as estratégias dos militares para manter o poder do Estado pautaram-se no apoio dos grupos políticos locais. Nesse sentido, o processo de interiorização do ensino superior apoiou-se no poder de barganha das forças políticas locais através da garantia de satisfação das demandas sociais. A crença de que a educação solucionaria os problemas das desigualdades sociais, de que a superação do atraso do Nordeste requer da universidade o papel preponderante no que se refere à formação de quadros dirigentes para o processo de modernização da economia marcou os discursos de intelectuais que lideravam o movimento de criação de faculdades no interior do Ceará.

Foi num ambiente intelectual de valorização da educação para o desenvolvimento do país que a década de 1960 representou o cenário da fundação das primeiras faculdades no interior do Ceará. Instituições de nível superior em diferentes municípios cearenses foram criadas, e, somente em 1975, a existência desses cursos isolados foi sendo percebida como forma de justificar a necessidade de criação de uni-

versidades que os congregassem em um corpo sistêmico de atividades diferenciadas: ensino, pesquisa e extensão. Nos anos de 1980 o movimento acelerado de estadualização das universidades interiorana se dá no contexto da crise da ditadura militar.

As mudanças no poder político ocorridas no Ceará a partir de 1986, com a eleição de Tasso Jereissati significando a “queda do coronelismo” refletem não só modificações nas relações econômicas, como também nas relações sociais e a concepção de planejamento, administração e educação, delineando novos rumos para o ensino superior.

A luta nas comunidades locais interessadas na construção dessas universidades mostra a existência de uma real demanda por educação superior. A demanda social era a população destituída de bens culturais e materiais. Encontrava-se como que imersa na justificativa ideológica que procurou vincular a escola ao setor produtivo; o governo estadual, através da sua política de educação, pretendia, pelo menos no que se refere ao discurso, minimizar as desigualdades sociais que o próprio desenvolvimento vinha gerando. Criava-se, ou reforçava-se, no imaginário social, a crença na educação e na formação escolar como mediação para a ascensão social e econômica.

O contraponto desse discurso veio com a prática política dos setores dominantes locais – de raízes coronelistas – que apoiaram tal intento: a busca de hegemonia pela garantia do voto. No entanto, as modificações na estrutura econômica cearense tornavam inviáveis as relações sociais de dominação características do coronelismo. Segundo Tei-

xeira (1995), os acontecimentos que davam feição diferente às relações econômicas e sociais no Ceará, ocorriam sob a própria gestão política dos coronéis:

[...] é sob a égide dos ‘coronéis’, principalmente nos governos Virgílio Távora, que as forças produtivas são radicalmente revolucionadas. Do ponto de vista material, é no governo de Virgílio Távora que são construídas rodovias de Norte a Sul, de Leste a Oeste do Estado. É ainda sob este governo que a energia de Paulo Afonso chega ao Ceará, possibilitando a arrancada do processo de industrialização. Na verdade, a partir dos anos 60, o Ceará se torna o terceiro maior absorvedor de recursos da SUDENE para o desenvolvimento industrial. É ainda sob o comando de Virgílio Távora que se implanta o Terceiro Pólo Metal-Mecânico do Estado, bem como o sistema de telecomunicações (TEIXEIRA, 1995, p. 8; grifo do autor).

A industrialização do Ceará, ao qual se refere o autor, inicia-se com o governo Virgílio Távora (1962 a 1966) e, após o governo Plácido Castelo (1967 a 1970), se firma com a “política dos coronéis”, que elegeria sucessivamente César Cals Filho (1971 a 1974), Adauto Bezerra (1975 a 1978) e Virgílio Távora (em segundo mandato, de 1978 a 1982). Principalmente sob os mandatos de Virgílio Távora e de Adauto Bezerra, lançando mão dos recursos da Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), e do Departamento Nacional de Obras contra a Seca (DNOCS), o Ceará beneficiou-se com a construção de estradas e de polos industriais.

De acordo com Teixeira (1995), a modernização da economia promove a queda dos coronéis à medida que transforma as relações de trabalho no campo, minando as bases da política coronelista.

[...] quando o produtor rural deixa de produzir para o consumo e passa a produzir para o mercado, [...] quando sua produção passa a assumir a forma de mercadoria, as antigas relações entre os empregados e os proprietários de terra mudam radicalmente. [...] o antigo morador, o meeiro ou o arrendatário [...] passam a se relacionar como seu antigo patrão como vendedores de força de trabalho. [...] A mercantilização da força de trabalho destrói a ligação natural que eles tinham com a terra e com o seu proprietário. [...] a confiança e a lealdade que eles depositavam no seu patrão, depositam-nas, agora no dinheiro. [...] se desmantelam as antigas relações de amizade, lealdade e gratidão etc. tão importantes para o ‘mando coronelístico’ (TEIXEIRA, 1995, p. 10; grifo do autor).

Inicia-se a desestruturação dos “currais eleitorais”. A queda dos coronéis é entendida como fruto das contradições da acumulação, quando “o capital destrói e reconstrói outras condições mais adequadas ao seu desenvolvimento” (TEIXEIRA, 1995, p. 11). Sua hegemonia é perdida em consequência do próprio desenvolvimento econômico iniciado pelos seus governos.

Diante do quadro de evolução da economia urbanizada no Ceará, com base na indústria e nos setores de comércio e de serviços, surge na década de 1980 nova estratégia

política de dominação através da estruturação do processo de produção de mercadorias, juntamente com um projeto administrativo que prevê reorganização das funções do Estado. Em virtude do parco setor financeiro, da ausência de força de trabalho qualificada para a indústria, da falta de indústrias de bens de capital, “a acumulação de capital dependia fundamentalmente de recursos públicos”. E, segundo Teixeira (1995, p. 10), “a dívida pública fez nascer um mercado de capital-dinheiro, formado com recursos provenientes de uma política de renúncia fiscal e de crédito subsidiado, para potencializar a expansão do capital privado” (TEIXEIRA, 1995, p. 10).

Para gerir esse novo modelo de administração do Estado surgem, na cena política do Ceará, jovens empresários que, a partir de 1978, dinamizavam o Centro Industrial do Ceará (CIC). Segundo Martin (1993), a retomada do Centro Industrial sob o comando desses empresários significou a estruturação de uma nova forma de pensar os rumos da economia no Ceará. Com isso começa a ser gestada dentro do CIC nova postura política desses empresários com relação às ações dos grupos políticos tradicionais até então no poder do Estado.

A construção de uma nova identidade para o CIC provocou, internamente, uma crise de relacionamento entre o novo grupo que assumia sua direção e os amigos empresários representantes da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC), entidade que por muito tempo incorporou as atividades do CIC.

[...] os jovens empresários (apesar de integrarem famílias e capital tradicional do Ceará) discordavam das ideias e das estratégias tradicionais da FIEC, mas tais discordâncias não significaram, obviamente, uma ruptura estrutural. Os jovens emergentes pregavam uma gestão profissional da coisa pública, sem clientelismo político, e com responsabilidade social e criticavam a política do Governo em relação aos problemas do Nordeste (MARTIN, 1993:34).

Ao longo de seis anos (1978 a 1983), a nova postura política e empresarial desses jovens levou ao que se denominou de segunda fase do CIC, porque representou um marco político pela realização de seus fóruns de debates em que temas locais e regionais eram discutidos e avaliados em conformidade com o contexto nacional. Nasce daí as bases teóricas de um projeto político-administrativo para o Ceará, o qual se torna público quando, em 1981, Tasso Jereissati, ao tomar posse na presidência da entidade, esclarece: “O CIC tem um compromisso em nível estadual, regional e nacional com a formação, o mais rápido possível, de uma classe política competente e forte, capaz de influenciar e até assumir o poder” (MARTIN, 1993, p. 37).

Mais rápido do que se imaginou, o CIC promoveu a vitória de Tasso Jereissati nas eleições para governador em 1986, ao abrigo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sob bandeira política do “novo” e da crítica ao coronelismo, que era considerado fator responsável pelo atraso do Nordeste.

O Ceará das Mudanças (1987-1995): descentralização administrativa e tendência neoliberal – laços perenes entre educação e mercado

O processo de modernização em curso no Ceará e a mudança no âmbito do poder político não significaram ruptura com o modelo de desenvolvimento concentrador e excludente até então adotado. Segundo a análise constante no Plano Setorial de Educação 1991-1994, após o primeiro governo Tasso Jereissati (1987-1990), 31,4% das famílias cearenses vivem em estado de pobreza absoluta. O mesmo documento esclarece que este fato é consequência do tipo de expansão da economia, que “não rendeu emprego e bem-estar para a maioria da população”, e que a política social de assistência se caracteriza pela ação clientelista e paliativa. Quanto ao nível de escolarização da população, constata-se baixa qualidade do ensino e 400 mil jovens de 7 a 14 anos de idade fora da escola (PSE 1991-1994, p. 16-17).

O projeto do governo Tasso Jereissati (1987-1990), identificando o quadro de miséria no Ceará como legado do coronelismo, privilegia o desenvolvimento dos setores produtivos rurais e urbanos, através da proposta política de melhor distribuição de renda, da criação de novos empregos, com o fim de elevar as condições de saúde e educação da população. Há, no plano de governo, nova concepção de planejamento que seja flexível aos apelos da conjuntura e, principalmente, de cunho participativo. Esta seria a estratégia para as mudanças.

O “Projeto de Interiorização do Desenvolvimento” contido no “Plano de Mudanças” do governo de Tasso Je-

reissati pretendia “reverter o processo desigual do crescimento”, adaptando o incentivo à produção de acordo com as condições sociais de existência de cada região. O Estado seria um “instrumento para realização do bem comum”, restabelecendo “o respeito à cidadania como direito inalienável de todos os homens e mulheres do Ceará” (Plano de Mudanças, 1987, p. 9).

O “Plano de Mudança” divulga as metas do governo Tasso Jereissati, das quais citamos algumas: Reforma agrária, via acesso à terra e assistência técnica e creditícia; projetos industriais de grande e pequenas empresa, como forma de criação de novos empregos; educação e cultura, através da universalização do acesso à escola; serviços de saúde e saneamento básico.

Em defesa de uma nova política de desenvolvimento para o Ceará, Tasso Jereissati anuncia a necessidade da reforma administrativa para garantir descentralização:

[...] desenvolver-se-á uma estratégia de descentralização urbana orientada para a estruturação das pequenas cidades de apoio ao desenvolvimento rural, onde sejam criadas oportunidades de trabalho e condições de comodidade mínimas, capazes de atuarem como *forças* de retenção da população residente (Plano de Mudanças, 1987, p. 45).

O “Plano de Mudanças” prevê reformas de cunho descentralizador como estratégia para viabilizar o projeto de interiorização do desenvolvimento no Ceará. O Programa de Ação Regional (PAR) tem o objetivo de orientar as ações do governo em cada região, definidas a partir de um

diagnóstico local. O modelo de interiorização administrativa pretendia “melhorar a eficiência e a coordenação da ação governamental no interior, permitindo uma melhor utilização do pessoal e dos recursos técnicos e administrativos” (Plano de Mudanças, 1987, p. 46).

A proposta do governo incluiu em suas bases a concepção de desenvolvimento que norteava os debates no CIC. O modelo para o desenvolvimento era chamado de “capitalismo humanitário”. Em entrevista a Martin (1993), Tasso Jereissati esboça uma síntese do que, no pensamento dos jovens do CIC, significava o “capitalismo humanitário”:

[...] é nada mais nada menos do que a social democracia; o livre mercado, com a presença forte da livre iniciativa, o Estado presente como regulador das desigualdades sociais e dos desequilíbrios entre pessoas e regiões, o Estado tendo também um viés totalmente social, promovendo, em vez de empresas, educação, em vez de empresários, saúde, e dando condições aos mais desfavorecidos pela sorte de ter as oportunidades mínimas necessárias ao cidadão. Isso que nós defendíamos (no CIC) era diferente de liberalismo, que é a ausência total do Estado (MARTIN, 1993, p. 101).

A discussão sobre a nova forma de política que se instala a partir do governo Tasso Jereissati (1987 a 1990) prevê uma redefinição das funções do Estado. Para tornar viável o “bom funcionamento da máquina administrativa” o projeto político do referido governo propõe a descentralização das ações através “de um conjunto de projetos se-

toriais com a participação dos governos federal, estadual e municipal” (Plano de Mudanças, 1987, p. 45). Os objetivos da descentralização administrativa e tributária, no tocante à distribuição de recursos, são sustentados pela perspectiva de interiorização do desenvolvimento no Estado.

A descentralização gerou desconforto em vários setores do poder público no Ceará. Alguns parlamentares não comungaram da ideia da descentralização administrativa por entenderem que o estreitamento das relações entre o Estado e os municípios provocaria desvalorização do papel dos representantes políticos de cada região no parlamento. Interpretava-se a descentralização como estratégia de concentração de poder no âmbito do Executivo.

Alguns políticos da esquerda oposicionista também manifestaram seu desagrado ante o projeto de descentralização do “Governo das Mudanças”. A lógica da nova proposta “foi a da descentralização que vinha do centro. Em outras palavras, era ao poder central que cabia a decisão do que e quando descentralizar” (SILVA, *apud* SOUSA, 1994, p. 29).

Integrada à política social do governo, a política educacional vem propor uma reestruturação do sistema educacional à organicidade e funcionalidade da Secretaria da Educação, Delegacias Regionais de Ensino, Órgãos Municipais de Educação e Unidades Escolares, apoiando-se num discurso cujo eixo central aponta para o papel da educação na formação do homem crítico, participativo, capaz de exercer sua cidadania e lutar por justiça social. Para tanto, a melhoria na qualidade do ensino remete a medidas de qua-

lificação do corpo docente das escolas públicas. Quanto ao ensino superior, o “Plano de Trabalho, Educação, Desafio e Mudança 1987” lança as sementes para uma proposta de avaliação e redirecionamento das universidades estaduais. No plano não há referências ao processo histórico que caracterizou a interiorização do ensino superior no Ceará. Comparam-se as condições de interiorização da universidade no Ceará, com a de outros Estados nordestinos, onde o governo federal vem assumindo seu financiamento. O plano ainda ressalta que as pesquisas realizadas nas nossas IES estaduais estão distanciadas da realidade, “sem integração com a política de desenvolvimento do Estado, sendo dissociadas, inclusive, do ensino nos demais graus” (Plano de Mudanças, 1987:63).

A função das universidades encontra-se bastante clara no “Plano de Trabalho Educação, Desafio e Mudança”:

As Universidades e as Instituições Isoladas de ensino superior, pertencentes à rede estadual, deverão desempenhar um papel fundamental contribuindo com as pesquisas, com a difusão de tecnologia e com a transmissão dos conhecimentos necessários. [...] deverão estar intimamente ligadas à rede estadual de ensino de 1º e 2º graus, como elementos decisivos na luta pela alfabetização, pela educação de adultos e pela recuperação da boa qualidade de ensino da escola pública.

Nessa perspectiva, alguns objetivos foram traçados: Integrar “o trabalho de pesquisa e de formação de recursos humanos das universidades com a política de desenvolvimento econômico e social do Estado”; nortear o desenvol-

vimento das universidades dentro de uma política comum a todo o Estado, “assim como um programa de expansão e interiorização do ensino superior, racional, eficiente e democratizante”; propor um programa de “racionalização e eficiência” no funcionamento das universidades, voltando-se para o controle do uso dos recursos combinados com a manutenção da qualidade do ensino; integrar os cursos de licenciatura das universidades com “a ação educativa do Estado nas escolas de 1º e 2º graus, na educação de adultos e no movimento de alfabetização” (Plano de Trabalho Educação, Desafio e Mudança).

A gestão do governador Ciro Gomes (1991-1994) representou a continuidade do projeto anterior de governo. O “Plano Setorial de Educação 1991-1994” consolidará a proposta de avaliação das universidades estaduais. Ao reforçar a crítica já elaborada pelo governo anterior e registrada no Plano de Mudanças; propõe novos rumos para as universidades:

Entende-se ser indispensável sintonizar a oferta de vagas nas diversas áreas e cursos do Ensino Superior, com as necessidades constatadas pelas agências executoras do sistema, o que se coadunaria com as políticas de racionalização e melhoria da qualidade dos serviços educacionais (Plano Setorial de Educação, 1991-1994, p. 43).

No governo Ciro Gomes é sistematizada a proposta de universidade em parceria com os setores produtivos através da criação, em 1991, do Grupo de Trabalho da Educação Superior, com o objetivo de efetuar uma análise das três

universidades estaduais cearenses, com o intuito de elaborar um projeto de universidade para o Ceará. Em abril de 1992, o trabalho deste grupo é publicado sob o título Universidade, Ciência e Tecnologia – um projeto para ao Ceará, que representa, na verdade, um diagnóstico do ensino superior no Ceará e algumas “recomendações gerais” em torno de políticas específicas para este nível de ensino. Apresenta também, em anexo, a Minuta do Projeto de Criação da Secretaria de Educação Superior, Ciência e Tecnologia (Universidade, Ciência e Tecnologia, 1992, p.132). Ficam claras as intenções do governo em vincular a educação superior às necessidades do setor produtivo, fazendo ressurgir a ideia de função social da universidade a serviço da atividade produtiva existente, revelando uma tendência “neoliberal da defesa da educação como via de acesso à modernidade” (MOURA, VERAS E VIEIRA, apud SOUSA, 1994, p. 35).

O projeto de desenvolvimento para o Ceará, bem como sua política educacional, não se pode negar, situam-se no projeto maior de desenvolvimento do capitalismo que, no contexto brasileiro, resguarda um nível de concentração de renda, desenhando um quadro de miséria, onde Fortaleza aparece “entre as cidades do Nordeste que abrigam maior número de favelados (540.000 em 1991, significando um incremento de 65% em relação ao ano de 1985)” (Plano Setorial de Educação, 1991:17).

Justifica-se essa política de exclusão social se atentarmos para a tendência neoliberal instituída como uma saída para a crise do capitalismo nos anos de 1970. Segundo Therborn (1995, p. 140), “a importância assumida pelos

mercados e pela concorrência, [...] reflete uma mudança estrutural na história do capitalismo” que, politicamente, acumula a falência e as críticas ao Estado de Bem-Estar, por sua impossibilidade de resolver as contradições internas do sistema.

Como “um conjunto particular de receitas econômicas e programas políticos”, com medidas que tentam combinar estabilidade monetária, redução de impostos para altos investimentos, contenção de gastos com o bem-estar, reformas fiscais, altas taxas de juros, manutenção de uma “taxa natural de desemprego” para controle do movimento sindical, programa de privatizações e construção de um Estado Mínimo, o neoliberalismo coloca o mercado como regulador das relações sociais e procura dinamizá-lo mantendo uma “saúdavel desigualdade” social (THERBORN, 1995, p. 139).

No Brasil, a política neoliberal ganha terreno nos anos de 1980. Entretanto, para Francisco de Oliveira, os militares já se diziam “liberais” e “foi a ditadura que começou o processo de dilapidação do Estado brasileiro, que prosseguiu sem interrupção no mandato “democrático” de José Sarney” (OLIVEIRA, 1995, p. 25).

Como estratégia, no âmbito da educação, uma vez retirada do Estado a incumbência de responder positivamente aos problemas sociais, a escola tende a assumir o papel de instituição reguladora da situação de marginalidade das massas quanto ao acesso a um nível mínimo necessário de escolaridade. Neste caso, a universidade é chamada a contribuir cientificamente para a superação do atraso e da situação

de desigualdade consequente do modelo de desenvolvimento em curso. Assim, a universidade é concebida, num discurso moderno, como uma “via de acesso à modernidade”.

É certo que toda política de planejamento da ação educativa esbarra nas condições concretas de viabilização das mesmas. Assim, a pergunta sobre a função social da universidade conduz este estudo à dimensão da relação universidade/sociedade, no confronto entre o projeto de universidade e as expectativas das demandas sociais no âmbito da realidade político-pedagógica do ensino superior.

Referências

BARREIRA, M. do S. C. A intervenção planejada e o discurso participação. In: **A política da escassez**. Coord. Elza Braga e Irllys A. Firmo Barreira. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha/Stylus Comunicações, 1991.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTIN, I. **Os empresários no poder: o projeto do CIC (1978-86)**. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará/Secretaria da Cultura e Desporto do Ceará, Série Monografias, 1993.

OLIVEIRA, F. de. **A economia brasileira: crítica à razão dualista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

OLIVEIRA, M. de A. **Ética e economia**. São Paulo: Ática, 1995.

PLANO DE MUDANÇAS. Governo do Estado do Ceará/Governador Tasso Jereissati. Fortaleza, 1987.

PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO 1991-1994. Estado do Ceará. Secretaria de Educação. Fortaleza, dez. 1991.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO CEARÁ 1995-1998. Governo Tasso Jereissati. Versão preliminar, 31;1;95. Fortaleza, jan. 1995.

PRANDI, R. **Os favoritos degredados** – ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje. São Paulo: Loyola, 1982.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

SOUSA, T. M. B. de L. **A política educacional do Ceará** – da mudança do discurso ao discurso da mudança. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/FACED, dissertação de mestrado, 1994.

TEIXEIRA, F. J. S. CIC: a razão esclarecida da FIEC. **Propostas Alternativas (4).** Fortaleza: IMOPEC/ADUFC/CUT/CPT, 1995.

THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

UNIVERSIDADE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – UM PROJETO PARA O CEARÁ. Grupo de Trabalho da Educação Superior – ato de 29 de novembro de 1991. Apoio técnico-administrativo: Conselho de Educação do Ceará. Fortaleza, abr. 1992.

AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL²³

Marcos Adriano Barbosa de Novaes²⁴
Ruth Maria de Paula Gonçalves²⁵

Apresentamos o papel dos organismos internacionais – figurados pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) – na formulação do modelo de educação dos países da América Latina e do Brasil. Nessa perspectiva, levando em consideração o contexto da crise estrutural do capital, faz-se necessário desvelar quais as intenções desses organismos em financiar o setor educacional e quais as condicionalidades impostas por eles.

De antemão, podemos afirmar que, na tentativa de reestabelecer o equilíbrio da economia de mercado em crise, o BM e o FMI cedem empréstimos aos países da periferia do capitalismo para além do valor que realmente poderiam

23 Este texto é parte da dissertação de mestrado de Marcos Adriano Barbosa de Novaes, cuja referência completa é: NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de. **FINANCIAMENTO PÚBLICO PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO FIES E PROUNI**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE), Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE), Limoeiro do Norte-CE, 2017. Disponível em: <<http://gg.gg/l3qwt>>

24 Professor na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam/UECE), Doutorando em Educação PPGE/UECE. Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/FAFIDAM/FECLESC).

25 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Grupo de Pesquisa: Ontologia Marxiana e Educação (UFC). Interesse de Pesquisa: Psicologia histórico-cultural e os sentidos da relação trabalho e educação na formação do trabalhador-aluno. Linha de Pesquisa D: Marxismo e Formação do Educador. Núcleo 2: Formação Docente no Contexto do Capitalismo Contemporâneo.
E-mail: ruthm.goncalves@uece.br

pagar, agregando estes países às suas exigências e monitoramento. Conseqüentemente, com o aprofundamento da crise, advinda da dívida de 1982, os países da América Latina ficam sujeitos aos ajustes e às reformas estruturais desenvolvidas pelo BM e FMI, possibilitando, assim, a disseminação e a materialização de reformas liberais.

No que se pese às conseqüências dessa crise no setor educacional, na visão do BM, o ensino superior deveria ser responsabilidade das instituições privadas, ainda que estas fossem subsidiadas pelo Estado em situações extremas. Dentre as medidas utilizadas pelo poder público para auxiliar o ensino superior em momentos de crise elevada era a cessão de bolsas de estudo. Estas, por sua vez, eram direcionadas a uma clientela que obedecesse a determinados requisitos, dentre eles a insuficiência de renda financeira familiar. Dito de outro modo, caberia ao setor privado financiar as IES por meio de concessão de bolsas (ação materializada pelo Programa Universidade para Todos) pelo Estado.

As reformas estruturais e ajustes apregoados pelo BM e FMI, em consonância com as recomendações do Consenso de Washington, orientaram a partir daí todas as reformas do Estado brasileiro com a entrada do setor privado em vários setores. A ideia de que este cenário corresponderia a um Estado mínimo e sua desresponsabilização na garantia de serviços e direitos sociais. Ou seja, o Estado é máximo para o capital, se responsabilizando pela própria manutenção e reprodução sociometabólica do capital em crise.

O papel dos organismos internacionais na educação superior da América Latina e no Brasil

O BM e FMI impõem estratégias de cortes em todos os complexos sociais, incluindo a Educação Básica e o Ensino Superior. A redefinição dos sistemas educacionais dos países da periferia do capitalismo, segundo Leher (2016), está permeada das reformas estruturais orientadas pelo BM, relacionada com a lógica governabilidade-segurança. O autor afirma que as reformas instituídas pelo BM estão vinculadas à Doutrina de Segurança.

Dessarte, são fiados acordos entre Estados Unidos e Brasil. Somado a isso, a forma de atuação do BM e da Unesco revela a principal preocupação da governabilidade-segurança. Esta fora, na verdade, imbricada pela doutrina da contrainsurgência da Aliança para o Progresso e pela doutrina da globalização. Tais fundamentos foram disseminados pelo BM e pelos teóricos da sociedade do conhecimento, que veem a educação apenas no sentido instrumental. A finalidade, portanto, desse tipo de educação seria desenvolver habilidades e qualificações, exigidas pelo capital em crise estrutural, da classe trabalhadora.

Leher (2016) comenta que a reconção da educação, como forte aliado para a questão da segurança, é percebida no período da Guerra Fria (1947 – 1991), com a formulação da doutrina contra-insurgência. Esse princípio foi acompanhado pelas intensas ações²⁶ de propaganda da Aliança para o Progresso. Em consequência, foi formulado

26 “[...] essa doutrina preconiza operações militares localizadas, operadas direta ou indiretamente pela CIA e pelos Boinas Verdes, associadas à intensa propaganda ideológica [...]” (LEHER, 2016, p.2).

um programa educacional com vista a obter o apoio da população, uma vez que os Estados Unidos fracassaram com suas ações na Baía dos Porcos.

Isso explica, pois,

a ênfase nas ações educativas e, no caso das populações indígenas, a relevância conferida às missões religiosas, como as desenvolvidas em diversos países periféricos pela Sociedade Internacional de Linguística e pelos Tradutores da Bíblia Wycliffe. O programa educacional e, mais especificamente, as ações de propaganda da Aliança para o Progresso, foram direcionados para este fim (LEHER, 2016, p. 02).

Na América Latina, a ação da Aliança para o Progresso estava voltada à confiança do exíguo grupo intelectual da época, o que proporcionou um interesse maior à educação, uma vez que, nas universidades, as ações são direcionadas a coibir a disseminação do pensamento marxista. O que subjaz esse emaranhado de ações da contrainsurgência e da Aliança para o Progresso é inibir a dissipação do Comunismo, evitando o surgimento de uma nova Cuba. No entanto, essa ideologia tem seu declínio no final da década de 1960.

Com a consolidação do Movimento dos Países Não-Alinhados, os Estados Unidos são forçados a formular uma nova política externa diante do contexto da Guerra Fria. A condição hegemônica estadunidense fica estremeçada pelo clima de anti-Estados Unidos nos países da periferia do capital. Ademais, os objetivos estratégicos do estabelecimento econômico e político não se encontravam sólidos como antes.

Além disso, com a agudização da crise estrutural do sistema capitalista em 1970, os conflitos entre os países periféricos e Washington se aprofundam. Os Estados Unidos forçosamente alteram sobre a condição tática do Departamento de Estado, e é a partir dessa condição econômica e política que ganha centralidade o comando de novas ações, sob a chefia dos organismos internacionais ou multilaterais.

O principal organismo que entra em cena é o BM, sob o comando de McNamara, que fez a opção de intervir na educação, impondo profundas mudanças, principalmente na formulação e condução das políticas educacionais dos países da América Latina.

Para uma melhor compreensão do tipo de educação apregoada pelo BM para os países em desenvolvimento, referendamo-nos no estudo de Leher (2016), intitulado “*Um Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*”, do qual tomamos por base duas das três problemáticas apresentadas pelo autor: O que pretendeu o Banco Mundial ao determinar as diretrizes da política educacional dos países periféricos? O que fez o Banco para determinar essas diretrizes?

Leher (2016) responde essas questões no estudo citado, fazendo uma retrospectiva dos antecedentes históricos do BM. Por isso, nos baseamos neste autor também para dar maior ênfase ao contexto econômico e ideológico que culminou na Reforma do Estado Brasileiro e na “Reforma” do Ensino Superior alicerçado pelo Projeto de Lei nº7200/2006.

Conforme Mendes Segundo (2005), o BM e o FMI foram criados para ser um fundo de estabilização, cuja a função fosse conservar as taxas de juros balanceadas com o comércio internacional, contribuindo para o ressurgimento dos mercados dos países destruídos pela Segunda Guerra. A autora supracitada comenta que o BM ampliou sua função, passando a interferir no campo econômico e político dos países em desenvolvimento. O objetivo dessa interferência era, principalmente, consolidar os Estados Unidos como supremacia do capitalismo mundial.

A crise do capitalismo em 1970 foi caracterizada pela desaceleração da economia, pela queda de rentabilidade do setor produtivo e pelas mudanças no mundo do trabalho²⁷. O keynesianismo, nesse contexto, já não encontra um terreno fértil para sua continuidade, que vigorava desde a Segunda Guerra. Em contrapartida, o BM e o FMI passaram a atuar fortemente frente às políticas macroeconômicas.

Dessa forma,

[...] Nos anos 1970, a política econômica e social passou a receber influências das teorias monetárias neoliberais. Construía-se desse modo o alicerce ideológico da condução de políticas globais fundamentando a atuação das políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional [...] (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 47).

Em 1980, os países periféricos encararam o aprofundamento da crise do endividamento. Esse acontecimento possibilitou mais uma vez a tomada de frente do BM

²⁷ Conforme Mendes Segundo (2005), entre tais mudanças, destacam-se o baixo salário, a flexibilidade dos contratos e o agravamento das condições de trabalhos.

e demais organismos internacionais de financiamento na atuação de “[...] agentes no gerenciamento das relações de créditos internacional e na definição de políticas de reestruturação econômica por meio de programas de ajuste estrutural [...]” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 47).

Não obstante a isso, é fundamental lembrar que os países periféricos recorreram aos organismos internacionais pois os bancos particulares negaram-se em conceder empréstimos àqueles em débito. Assim, ao subsidiar esses países financeiramente, o BM e o FMI intervêm nos rumos desses.

O BM passa a orientar diretamente a política interna e a legislação desses países. Enquanto isso, o FMI é responsável em aprovar o ajuste estrutural previsto por aquele e alinhar este ajuste a um rígido cumprimento macroeconômico e setorial, aspecto relevante da sua atuação frente a programas específicos no âmbito da saúde e da educação²⁸ nos países em desenvolvimento.

Diante do contexto econômico mundial, permeado por sucessivas crises do capitalismo, endividamento dos países em desenvolvimento e com a crise da dívida advinda da declaração de moratória do México, o BM entra em cena como formulador de políticas econômicas. O objetivo dessa ação, entretanto, era obter a estabilização econômica proposta pelo FMI, sendo essa a principal ferramenta para conter a crise do capitalismo.

28 No que concerne à educação, durante o mandato do, então presidente do BM, McNamara (1968-1981) e em conjunto com os demais dirigentes do banco, a preocupação com o desenvolvimento e a política de substituição das importações é colocado para segundo plano, prevalecendo a centralidade em torno da pobreza-segurança. Leher (2016) afirma que é nesse momento que o BM volta seu olhar para a educação, realizando ações focadas nessa área.

Explicado de uma outra maneira,

[...] Os capitalistas no comando da economia de mercado não esperam políticas de superação, mas sim de sustentação do processo de acumulação do capital. Para isso, exigem alternativas capazes de possibilitar o retorno do crescimento das taxas de lucro [...] (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 48).

Neste propósito, o BM formulou estratégias para possibilitar empréstimos aos países da periferia, em profunda crise marcada pela queda de renda, redução do emprego e aumento da inflação. Desse modo, em parceria com o FMI, o BM, para conceder empréstimos, muda o caráter dessa ação, passando de empréstimos de projetos específicos para projetos orientados. “[...] Essa nova postura do Banco institui o conceito-chave de condicionalidade econômica, relacionando o financiamento de determinada operação à reforma institucional na área correspondente ao pedido do empréstimo [...]” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 50).

Ademais, o BM ao orientar os empréstimos, vinculá-los à governabilidade, a principal responsável pelo ajuste estrutural proposto pelo Banco. Todavia, estes ajustes são voltados para atender os interesses do mercado, articulados para a defesa de uma reforma²⁹ capaz de obstruir a luta de grupos contra as reformas. Portanto, a mudança estrutural seguiria a lógica da racionalidade pautada por uma gestão de qualidade sob os ditames do BM, no que se refere a formulação e aplicação das reformas aludidas.

29 Conforme Mendes Segundo (2005), estas reformas nas políticas e suas instituições dizem respeito à “[...] abertura ao comércio externo, privatização da economia, equilíbrio orçamentário, liberação financeira, redução dos gastos públicos e regulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado [...]” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 52). Essa reforma consiste justamente em orientar os países da periferia do capital, com base na ideologia neoliberal, na tentativa de reprodução do capital.

Para obter a subordinação dessas nações em desenvolvimento, o BM estrategicamente cedeu empréstimos onerosos, muito além do valor que realmente poderiam pagar. Com o aprofundamento da crise estrutural do capitalismo, a situação econômica desses países se agravou ainda mais. “[...] Como consequência da crise, os países periféricos tiveram suas dívidas aumentadas no rastro dos juros ascendentes e da queda dos preços dos principais *commodities* [...]” (LEHER, 2016, p. 05). Isso culminou no endividamento desses Estados, em sua grande maioria os da América Latina, que se viram obrigados a aceitar as orientações do BM vinculadas aos imperativos do FMI.

Sendo assim,

[...] A decisão do banco, então, foi dispor de grandes e rápidos empréstimos para assistir os países endividados, no propósito de impedir o surgimento de novas crises que abalasses a estabilidade do sistema financeiro. Os chamados empréstimos para ajustamento estrutural (*Structural Adjustment Loans – SAL*) seriam liberados apenas para aqueles países que concordassem em fazer reformas de ajuste (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 53).

No entanto, esse ajustamento estrutural terminou por subordinar os países em desenvolvimento aos países cêntricos do capital, que passaram a obedecer a todas as determinações dessas instituições hegemônicas. Dentre as exigências, eram requeridas reformas institucionais, econômicas e sociais, a exemplo do aumento das exportações e a minimização dos gastos públicos, visando o pagamento da dívida

pública externa. Todavia, os resultados³⁰ foram maléficos para os países à margem do capital, já que foram coagidos a se converter aos preceitos neoliberais.

[...] Consequentemente, a crise da dívida impulsionou a mudança na política econômica dos países da América Latina, que foram adequando suas economias às propostas do Banco Mundial e do FMI. No entanto, essas medidas rígidas, que impunham o ajustamento estrutural dos países pobres, sacrificavam sobremaneira a população e acentuavam ainda mais as desigualdades internas e externas desses países. Embora as resistências a essas políticas, ministradas pelo Banco, tenham sido relativamente pequenas, este percebeu a necessidade de se legitimar como uma instituição provedora do desenvolvimento, da paz e da seguridade social [...] (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 54).

Em linhas gerais, são evidentes as contradições criadas pelo próprio sistema capitalista. Seus representantes, por sua vez figurados pelo BM e FMI, almejavam o reestabelecimento da economia mediante estratégias de ajustes econômicos em países periféricos. Todavia, esses artifícios acentuam as desigualdades e a pobreza destas nações.

Mendes Segundo (2005) comenta que o BM passou a formular estratégias e programas de financiamento³¹ que possibilitassem o “alívio à pobreza”. Nesse contexto, o prota-

30 Mendes Segundo (2005) aponta que as consequências do ajustamento estrutural provocaram a limitação da importação de produtos importantes para seu desenvolvimento. Em contramão, a expressiva exportação dos países devedores fez com que o valor das matérias-primas diminuísse consideravelmente, resultando no aumento do custo relativo da dívida.

31 Mendes Segundo (2005) esclarece que os financiamentos de programas do Banco Mundial estão mais centrados em áreas setoriais, mais especificamente no campo social, pois requer maior atenção e controle do banco pelos países que realizaram empréstimo, uma vez que considerados de elevado grau de incerteza.

gonismo destes organismos busca incessantemente a acumulação de capital. Para tanto, impõem a necessidade de alternativas para a saída do capitalismo em crise. Nessa direção, o Consenso de Washington reconfigura a educação como um dos mecanismos para se alcançar o crescimento econômico.

[...] Assim, a nova concepção do desenvolvimento do capital prevista na agenda do Consenso de Washington fundamenta-se na cooperação e na competitividade, onde a educação é aliada à ciência e à tecnologia, à descentralização dos recursos, ao desenvolvimento sustentado, à qualidade total, à produtividade e regulamentação do mercado [...] (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 49).

O Consenso de Washington, mediado pelo Banco através do documento intitulado “Estratégia de assistência ao país” (EAP), constitui o marco da atuação do BM, por meio de programas no campo educacional. Contudo,

[...] com a prescrição neoliberal da economia pós anos 1970, o Banco define como necessária para atingir determinados objetivos, e esta passa a ser concebida de forma mais racionalizada. Nesse sentido, a educação primária ou fundamental ganha a dimensão de uma educação suficiente para atingir as metas de sustentabilidade dos países devedores [...]. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 58).

Nesse cenário de ascensão do neoliberalismo, a educação se transforma em fator da economia de mercado, com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e o tão desejado “alívio a pobreza”, apregoada pelo BM. Conforme assinala Mendes Segundo (2005), os programas de

financiamento no campo social realizados pelo BM, mais especificamente as políticas educacionais nos países dependentes do capital externo, estarão vinculadas à “[...] redução dos gastos públicos, desregulamentação dos mercados, abertura econômica, privatização das empresas estatais e diminuição do papel social que o Estado poderia vir a ter [...]” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 59).

É importante salientar também que a responsabilidade da educação, em escala global, estava antes a cargo da Unesco. Todavia, esta instituição perdeu espaço para o BM quando os Estados Unidos deixaram de a financiar. Segundo Leher (2016), desde então, o Banco assumiu o comando da educação mundial, com o status de Ministério da Educação Mundial, contando com forte apoio do, então presidente, Ronald Reagan. Não obstante à perda de espaço, a Unesco absorveu rapidamente a ideologia do BM: direcionar a educação para o mercado de trabalho.

Desse modo, a Unesco teve seu papel resumido à organização de fóruns mundiais e nacionais de Educação em diversos países. Isso propiciou a concretude da concepção do Plano de Educação para Todos, promovido pelo Banco Mundial nos países da América Latina (MENDES SEGUNDO, 2005). Porém, o BM sofreu historicamente mudança no seu discurso: se antes se pronunciava em retirar os países em desenvolvimento da profunda crise, por outro lado não se pretendeu, de modo algum – nem poderia ser diferente – alterar as hegemonias consolidadas.

Então,

[...] o Banco promoveu mudanças organizacionais importantes, ampliando o seu corpo técnico, transformando-se no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento. Com base nessas informações, o organismo passou a ter maior controle sobre os países tomadores de empréstimos. Para isso, modificou o escopo dos projetos, ampliando-os para programas (muito mais complexos e abrangentes, incidindo sobre setores vastos como a educação), tornando mais rígidas, as *condicionalidades* [...] (LEHER, 2016, p. 05).

Conforme já dito, com a crise econômica, advinda da dívida de 1982, os países pobres ficaram subordinados ao BM, que nesse período encontrou as condições ideais para a materialização de reformas liberais caracterizadas por ajustes e reformas estruturais. Por conseguinte, a crise possibilitou a consolidação do Banco como principal financiador de empréstimos e colocou os países da periferia em total subordinação a estes organismos. Dito de outro modo, as condicionalidades do Banco foram para além dos indicadores macroeconômicos, baseados na balança de pagamentos. Suas ações passaram, então, a estabelecer o ajuste estrutural almejado diante da crise.

Leher (2016) ilustra o que seria este ajuste estrutural por meio das palavras de um dirigente do banco não identificado no discurso: o termo consistiria na abertura do mecanismo de mercado, visando fortalecer sua atuação no desenvolvimento econômico. Ou seja, o setor privado seria o principal aliado do Estado na promoção do crescimento econômico, que iria propiciar o alívio da pobreza. O

autor aponta que a realização do ajuste estrutural desorganiza ainda mais o frágil Estado Social, sob o promissor avanço da globalização, compreendida como “[...] inexorável e irresistível, contra o qual nada é possível fazer, a não ser se adaptar, mesmo que às custas de exponencial juros e destruição dos direitos do trabalho [...]” (LEHER, 2016, p. 06).

A visão educacional difundida pelo Banco tem como objetivo originário manter os países em desenvolvimentos na qualidade de dependentes e explorados. Neste viés, o Plano de Educação para Todos vem cumprindo fielmente essa proposta.

Nas palavras de Mendes Segundo (2005),

[...] Em síntese, o Banco Mundial assume a direção das políticas de financiamento da educação no mundo capitalista, sobretudo nos países pobres, com o propósito singular de comprometê-los à nova ordem econômica autodenominada de globalização. Nesse contexto, a Unesco assume a função de coordenar o processo do setor da educação, cuja diretriz principal é a “Educação para Todos”, por ações racionais mediante níveis e modalidades de ensino predefinidas. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 69).

O ensino superior, por sua vez, é concebido pelo Banco Mundial sob a nomenclatura de ensino terciário, passando a ser de responsabilidade do setor privado. Sobre este nível de ensino, o BM “[...] afirma ser ele espaço para atuação exclusiva do setor privado, recomendando somente o uso de bolsas de estudo aos alunos competentes, mas com renda insuficiente [...]” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 65).

Nas recomendações do BM para a reforma educacional dos países periféricos, destacamos a principal meta no ensino superior brasileiro: a expansão do ensino aligeirado ou à distância.

É importante salientar que foi somente a partir de 1990 que a educação passou a ser considerada como elemento fundamental para a garantia de redução da pobreza. A atuação do Banco Mundial no campo educacional era direcionada ao investimento nos ensinos técnico e profissional, considerados como essenciais aos países em pleno desenvolvimento.

Conforme esclarece Leher (2016), a bandeira levantada em prol do ensino técnico e profissional foi baseada no contexto de elevados índices de desemprego em que alguns países se encontravam. Destarte, recorre-se à educação como a única via para tentar conter possíveis conflitos entre classes sociais, uma vez que “[...] Para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional. Isto explica, em grande parte, as diretrizes do Banco Mundial para o ensino superior [...]” (LEHER, 2016, p. 08).

Leher (2016) traz à tona outro elemento que elucida a educação sob a égide do Banco: a análise do economista egípcio Samir Amin, importante pensador marxista da atualidade, que mostra o contraste entre o mercado dos países centrais e periféricos. Nos países ricos, o mercado é marcadamente caracterizado como tridimensional e pautado na relação capital-mercadoria-trabalho; enquanto nos países pobres é simplesmente bidimensional e marcado pelo par capital-mercadoria. Ou seja,

[...] O trabalho nestes países é condizente com o modo como estas nações estão inseridas na economia mundial: de forma subordinada, periférica, restrita a mercadorias de baixo valor agregado. O trabalho requerido por uma economia nestes termos é pouco qualificado [...] (LEHER, 2016, p. 8-9).

Daí a necessidade de o banco estabelecer um verdadeiro *apartheid* educacional. Para os países cêntricos, seria uma educação que propiciasse grande desenvolvimento tecnológico e amplo avanço científico. Os da periferia, entretanto, estariam destinados a receber uma educação elementar e profissional aligeirada, destinada a servir de mão de obra para os demais países.

As orientações para ensino superior, por sua vez, são baseadas no documento *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, que apresenta a crise neste campo como sendo derivada da crise fiscal. Sem embargo, a essência do documento se desvela e fica visível que a crise no ensino superior é permeada de propósitos políticos. Este documento é considerado a origem de várias ações atuais sofridas na educação superior, como a diversificação de instituições e o fim do tripé universitário baseado no ensino-pesquisa-extensão:

[...] O documento apregoa uma maior diferenciação no ensino superior, demandando a supressão da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, nos termos do Decreto 2306/97 que distingue as instituições de ensino superior universitárias e os centros universitários, um eufemismo para legitimar as universidades exclusivamente de ensino,

como poderá acontecer com a criação de universidades por área do conhecimento (como na transformação dos Cefet's em universidades especializadas) e como já ocorre nas instituições privadas [...] (LEHER, 2016, p. 10).

O que subjaz este documento é a adequação da educação superior à ideologia neoliberal, criando assim um novo mercado para o capitalismo sob o pseudodiscurso de propiciar autonomia universitária, especialmente no que concerne a sua manutenção. Leher (2016) cita um pequeno trecho extraído originalmente do referido documento:

[...] Uma maior autonomia institucional é a chave para o êxito da reforma no ensino público superior, especialmente a fim de diversificar e utilizar os recursos mais eficientemente. Uma meta indicativa poderia ser as instituições estatais de nível superior gerarem recursos suficientes para financiar aproximadamente 30% de suas necessidades totais de recurso (LEHER, 2016, p. 31).

Dito de outro modo, as orientações do BM para o ensino superior escamoteiam o caráter privatizante para o qual a educação superior é direcionada, apontando para a entrada do setor privado na sua oferta e a desresponsabilização do Estado na garantia deste nível de ensino.

Ensino Superior: histórico de financiamento

Historicizando o surgimento do ensino superior brasileiro, podemos perceber que este aconteceu tardiamente, até o período colonial não existiam universidades no país.

O nascimento das nossas universidades é datado a partir de 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil. Em meados do século XIX, o ensino superior vigente nos países da América Latina estava estruturalmente ligado à Igreja Católica, religião predominante neste continente. Nesse período, nasce nestas nações o desejo de consolidar um novo modelo de universidade baseado no sistema laico e estatal.

No Brasil, de acordo com Durham e Sampaio (2016), a presença da corte portuguesa influenciou o modelo educacional no século XVIII. Nesta época, são criadas as primeiras escolas profissionais autônomas, condicionadas à coroa, conforme a proposta de formação de profissionais liberais, fortemente influenciados pelo modelo napoleônico. As autoras citadas também afirmam que o nosso ensino também sofreu influência da Reforma da Universidade de Coimbra.

Durham e Sampaio (2006) comentam que, durante o século XIX, a coroa portuguesa mantinha o monopólio do ensino superior, controlando assim sua expansão. Neste viés, em 1900, as escolas de formação profissional somavam somente 24 unidades. Em que se pese que o ensino superior fosse controlado pelo Estado, a Igreja Católica mostrava enorme interesse pela oferta deste nível de ensino. Ademais, com a difusão do positivismo³², foi possível a atuação de outras instituições não estatais. Por conseguinte, a igreja passa a permear as gestões da educação superior por meio das instituições de iniciativa confessionais.

32 Concepção filosófica baseada nas observações empíricas dos fenômenos concretos, suscetíveis de ser captados pelos sentidos do homem. Nesta perspectiva, o positivismo busca entender a construção do conhecimento a partir do entendimento empírico do mundo, desvelando as leis gerais que regem os fenômenos observáveis.

Além disso, no período que sucede a proclamação da República, compreendido entre 1889 e 1918, é elaborada a primeira Carta Magna, e a Constituição republicana entra em vigor até 16 de julho de 1934. Essa carta documento permitiu a descentralização do ensino superior e o nascimento de instituições privadas.

Conforme Durham e Sampaio (2016), neste mesmo período, o Brasil contava com apenas cinquenta e seis escolas de ensino superior, com características distintas, representadas por dois grupos:

[...] de um lado instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa ao ensino laico e, de outro, iniciativas das elites locais que buscavam dotar os seus estados de estabelecimento de ensino superior. Alguns contavam com o apoio estadual, outros foram exclusivas de setores privados [...] (DURHAM; SAMPAIO, 2016, p. 03).

Neste contexto, podemos distinguir a variedade de instituições emergentes que vieram a compor a oferta do ensino superior brasileiro e que permanecem, até hoje, como instituições públicas e laicas, federais ou estaduais, seguidas das privadas confessionais. Assim, a entrada do setor privado na educação superior no país ganha impulso através da Reforma Educacional de Francisco Campos, ministro da educação em 1931, no governo de Getúlio Vargas (de 1930 a 1945). A reforma realizada percorreu todos os níveis do ensino, além de firmar o formato legal ao qual as universidades brasileiras deveriam estar subordinadas e organizadas.

A reforma supracitada permitiu a iniciativa privada, com autorização para a criação de estabelecimentos próprios, mas em conformidade da supervisão governamental. Somado a isso, os decretos 42/83, 2.076/40 e 3.617/31 oportunizaram a criação e manutenção de cursos de nível superior livremente e sua execução pelos poderes públicos, ainda que pessoas naturais e jurídicas de direito privado dessem ter permissão do governo federal.

Durham e Sampaio (2016) explicam que a disputa do ensino privado tinha à frente a correlação de forças empreendidas pelas elites católicas e laicas. Além disso, a gestão do então ministro da educação foi responsável pelo estreitamento dos laços entre Vargas e a igreja, que haviam se distanciado com a primeira república. Como resultado dessa reaproximação, Campos, “[...] na posição de Ministro da Educação, oferecia à Igreja a introdução do ensino religioso facultativo no ensino primário e secundário das escolas públicas de todo o país, o que, de fato, ocorreu mediante ao decreto de abril de 1931 [...]” (DURHAM; SAMPAIO, 2016, p. 05). Do outro lado, em contraponto aos interesses da Igreja, estavam Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, que defendiam o ensino estatal e laico.

Na tentativa de atender os interesses dos grupos que disputavam a educação superior, Campos propôs que a universidade que viesse a surgir no Rio de Janeiro ficasse sob a responsabilidade da Igreja. Enquanto isso, as de Brasília seriam administradas por Anísio Teixeira e governo local. Mas, a universidade do Distrito Federal foi fechada em 1935, devido a sua tendência comunista.

Quatro anos mais tarde, em 1939, é criada a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Brasil, que, apesar da influência católica, não respondeu as pretensões do catolicismo, que almejava hegemonia sobre as orientações para a educação. Portanto, vendo as inúmeras barreiras para sua consolidação no domínio do ensino público, a igreja católica criou seus próprios estabelecimentos de ensino privado em 1934, no Rio de Janeiro.

[...] Consolidou-se, assim, no Brasil, nessa época, um sistema dual, no qual coexistem instituições públicas e privadas, laicas e confessionais. Esse sistema é, desde sua origem, bastante heterogêneo, pois implica também a coexistência de universidades e instituições isoladas. Além disso, o setor público compreende instituições federais e estaduais [...] (DURHAM; SAMPAIO, 2016, p. 06).

De acordo com Durham e Sampaio (2016), esse embate entre as elites católicas e os laicos e estatizantes marca o primeiro período moderno, datado de 1931-1945, pelo governo Vargas. Na década de 1960, no campo de disputa pela educação superior brasileira, entram em cena novos atores sociais, representados pelo movimento estudantil, em defesa do ensino público. Eles propunham a substituição do setor privado pelo setor público e tinham ferrenha objeção às escolas isoladas autônomas.

Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir daí, a determinação de criação, a expansão e o financiamento do ensino superior ficam sob responsabilidade do Conselho Federal de Educação.

Nessa perspectiva,

[...] Ao Ministério da Educação, submetido agora ao Conselho, restava homologar as decisões deste órgão que, segundo recomendação da própria Lei, deveria ser constituído mediante representação adequada tanto ao ensino público como ao privado. Desde então, o Conselho Federal de Educação se tornou a arena privilegiada para o lobby dos interesses do setor privado de ensino superior (DURHAM; SAMPAIO, 2016, p. 07).

Com o enfraquecimento do Movimento Estudantil, em 1964, e devido à repressão no governo Castelo Branco em 1967, o então presidente, no intuito de conter as manifestações estudantis, estabeleceu o Decreto-Lei nº 228 de 18 de fevereiro de 1967, que em seu Art.11 explicitava a proibição aos órgãos de representação estudantil expressão ou difusão de ato político-partidário (racial e/ou religioso), bem como paralisar a vida escolar por tais ações. Nesse contexto, as universidades públicas eram constantemente controladas pelo regime militar.

Durham e Sampaio (2016) comentam que, nos países sob regimes autoritários na região da América Latina, como Argentina e Chile, houve uma queda consideravelmente alta no número de matrícula no ensino superior, seguido da redução no sistema universitário. No cenário brasileiro, a vigência do governo autoritário de Castelo Branco não interrompeu a expansão do ensino superior, seja ele público ou privado. No entanto, o setor privado mostrou um crescimento expressivo de novas instituições educacionais de ensino superior, se considerado o público entre 1965 e 1975.

Com a redemocratização do Brasil na década de 1980, findando o regime militar, os protagonistas desse período são os movimentos docentes universitários, que tiveram sua origem ainda durante a década anterior. Esse engajamento deu continuidade à luta em defesa do ensino gratuito e do modelo de universidade quanto espaço de ensino e pesquisa.

Segundo Durham e Sampaio (2016), o modelo defendido conduziu a política de investimentos públicos a criação de novas universidades e/ ou a fundir as instituições isoladas. Por outro lado, as privadas foram e ainda são voltadas para um ensino que atenda as exigências do mercado.

No período caracterizado pela luta a favor da democracia no Brasil, a conjuntura educacional do país se encontrava em situação agravada devido a vários aspectos históricos, que constituem o cenário da educação atual. Segundo Cunha (1991), a educação escolar brasileira traz como legado o sistema discriminatório, oriundo da sociedade escravagista, sob os desígnios da dominação imperial. A educação desse período é marcadamente caracterizada como dualista:

[...] de um lado, o ensino superior destinado à formação das elites, em função do qual existia o ensino secundário e, em função deste, um tipo especial de ensino primário; de outro lado, o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artífices, destinado à formação da força de trabalho a partir de criança órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis. A maior parte da população permanecia, entretanto, sem acesso a escolas de qualquer tipo [...] (CUNHA, 1991, p. 31).

Dados apresentados por Cunha (1991) nos mostram que a cobertura escolar era limitada, em 1987, apenas 33,7 milhões de estudantes de cursos regulares, pré-escola e superior de graduação eram contemplados pelo sistema de ensino. Os números apontam que, no ano de 1987, o número de matrículas nos cursos primários, ginásial, colegial e superior de graduação totalizavam especificamente cada as seguintes proporções: pré-escolar – 3.296,0 matrículas; primário (1ª a 4ª, 1º grau) – 17.141,5 matrículas; ginásial (5ª a 8ª, 1º grau) – 7.852,0 matrículas; colegial (2º grau) – 3.206,2 matrículas e superior de graduação – 1.470,6 matrículas.

A cultura de uma educação escolar excludente no Brasil é facilmente notada quando nos debruçamos sobre a análise dos dados apresentados por Cunha (1991). Neles, a taxa de analfabetismo populacional na faixa etária de 15 anos ou mais correspondia a 19% em 1988, mesmo quando levada em conta a campanha de alfabetização de adultos iniciada em 1970, período em que essa taxa era de 33,6%. Este último fato foi ocasionado devido à pouca abrangência da escolarização das primeiras quatro séries do primeiro grau e a continuidade dos estudos para as quatro últimas,

[...] Apesar de ser oito anos a escolaridade obrigatória, o segundo segmento abrange apenas 30% dos alunos de todo o ensino de 1º grau. Essa proporção não é muito superior à de 23% dos que prosseguiram seus estudos para além da 4ª série, em 1972 (CUNHA, 1991, p. 34).

O ensino superior, por sua vez, apresentou maior taxa de crescimento de matrículas. Em 1960, os números correspondiam a 93,2 matriculados. Já no ano de 1987³³, alcançou o total de 1.470,6 matrículas, um aumento de 578%, no período de 27 anos.

Quanto ao financiamento da educação, as escolas privadas, conforme Cunha (1991), garantem sua existência pela generosidade governamental na oferta de subsídios, através de bolsas, sob a justificativa da ineficiência da cobertura do setor público na educação escolar do 1º e 2º graus. Já no ensino superior, criou-se a reserva de mercado, resultante da escassa expansão do ensino superior público.

Atualmente, o governo (leia-se o Estado) vem financiando as instituições privadas de educação superior, transferindo legalmente verbas públicas através da criação de crédito educativo, medida que se intensificará cada vez mais a partir dos anos 1990 no Brasil.

Vale ressaltar ainda que:

[...] No caso das universidades religiosas, chamadas “comunitárias”, o governo federal cobre parcela importante de sua folha de pagamento. Além de todos esses mecanismos, os empréstimos a juros negativos, bem como a doação de terrenos e a cessão de prédios têm sido outros meios pelos quais os subsídios chegam às mãos dos empresários que atuam em todos os níveis de ensino (CUNHA,

33 Porém o ensino superior público sofreu uma queda na sua oferta de matrículas em 1979. Esse declínio foi resultante não somente pela pouca capacidade do setor público, mas pelo recuo do setor privado, diante da crise econômica. Segundo Cunha (1991), em 1964 as instituições públicas de ensino superior eram responsáveis por 60% das matrículas, mas em anos posteriores o setor privado passou a predominar nesse nível de ensino.

1991, p. 37).

Ainda nesse contexto da década de 1980, se faz necessário apresentarmos brevemente o espaço que a educação pública ocupava nos programas partidários, dando maior importância, em linhas gerais, ao campo do financiamento e em quais partidos predominava essa ideologia. A saber: PMDB, PDF, PDS, PDT, PTB, PT e PL.

No programa educacional do PMDB, a defesa estava voltada para a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico na faixa etária de oito anos em idade escolar e ampliando para pré-primária a partir dos dois anos de idade para os filhos da classe trabalhadora. Entretanto, o ensino superior ficou à mercê de comercialização, ação essa realizada devido à influência do próprio Estado. No que se pese ao PMDB, esse partido era contra a privatização do ensino, uma vez que esse partido

[...]defende a ampliação e a manutenção das universidades oficiais, opondo-se veemente à sua privatização. Considera o ensino universitário gratuito como um direito a ser garantido para a população. Do mesmo modo, entende que o poder público deve combater a proliferação de instituições de ensino superior com finalidades puramente lucrativas, através do controle de sua expansão, do seu funcionamento, da qualidade do ensino e dos preços das matrículas e anuidades. Devem ser garantidos os meios para que a Universidade possa efetivamente realizar sua função moderna de criadora de tecnologia e de análise crítica da realidade. (CUNHA, 1991, p. 38)

Ainda no âmbito da mercantilização, além da desobrigação do Estado na oferta de ensino superior gratuito, os subsídios destinados à rede privada materializavam-se por meio do crédito educativo, funcionando como verdadeiro chamariz para investimentos de instituições particulares. No entanto, para impulsionar a expansão do setor público e conter o setor privado, o PMDB, em 1982, redige um documento intitulado “Esperança e Mudança – uma proposta para o Brasil”, por meio do qual defendia o crescimento do ensino superior público, baseado na ampliação de oportunidades, ao invés de fomentar o direcionamento de recursos públicos para a consolidação do setor privado.

O discurso presente no documento supracitado sobre o financiamento da educação previa que os recursos públicos fossem aplicados fundamentalmente nas escolas públicas, abrangendo todos os níveis. No que concerne aos recursos originários de receita de imposto, Cunha (1991) explica que a ementa constitucional previa a exclusividade da utilização mínima – 13% do governo federal e 25% dos governos estaduais e municipais – desses recursos exclusivamente no setor público.

Sobre o salário-educação, o documento versava que era de responsabilidade do setor público o gerenciamento desses recursos a fim de evitar que as empresas desfrutassem desses fundos. Também alterou a maneira de calcular essa contribuição para impedir sua incidência, com a relação à folha de pagamento das empresas.

A concepção neoliberal por trás dos partidos políticos mostrou-se um grande defensor da educação pública.

Constava, por exemplo, nas diretrizes gerais do Simpósio Nacional do partido, realizado em novembro de 1984, que “[...] a escola pública e gratuita em todos os níveis é um direito de todos e dever do Estado. Residia aí uma grande diferença da Constituição em vigor, que dizia ser a educação (não a escola pública) direito de todos e dever do Estado [...]” (CUNHA, 1991, p. 39). Dessa maneira, estaria assegurado o direito à educação a todos, uma vez que a Constituição apenas garantia a gratuidade para a população de 7 a 14 anos.

A gratuidade do ensino superior, por sua vez, era defendida como de natureza das universidades federais e selados por acordos tácitos, que, para Cunha (1991), poderiam ser rompidos facilmente. Portanto, durante o simpósio do PMDB, buscava-se garantir que a gratuidade fosse assegurada pela Constituição. Quanto à política pública para o ensino superior privado, consistiria em um caráter mais fiscalizatório com o propósito de

[...] (I) elevar a qualidade do ensino, buscando um padrão mínimo para todo o país; (II) valorizar o magistério, através da criação de uma carreira única, valorização do tempo integral e reciclagem dos professores; (III) assegurar a gestão democrática feita por meio de colegiados que fossem representativos da ‘comunidade’ [...] (CUNHA, 1991, p. 40).

No tocante ao financiamento do ensino superior privado, Cunha (1991) explicita trecho do documento aqui mencionado “Esperança e Mudança”. Segundo o autor, o capital privado oriundo das mantenedoras seria a principal

fonte de recurso para o crescimento dos padrões de qualidade do setor privado na oferta do ensino superior. Portanto, o governo federal seria encarregado apenas de se fazer cumprir o previsto na lei de manutenção das universidades e escolas privadas de 3º grau, sem finalidade lucrativa.

Em 1982, defendia-se, em termos percentuais, que as receitas da aplicação de recursos pelos governos federal, estaduais e municipais deveriam ser pertencentes exclusivamente para o setor público. Porém, no ano de 1986, o termo “exclusivamente” é substituído por “prioritariamente”. Ou seja, as receitas provenientes de impostos do governo federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino público poderiam também ser destinados ao setor privado.

Outro marco do referido ano foi a consolidação das mantenedoras como entidades de financiamento da rede privada de ensino superior com capital privado, enfatizando que estas entidades não poderiam ter fins lucrativos. Assim, a disputa de recursos públicos pelo setor privado, segundo Cunha (1991), era justificada com a falácia de que as escolas privadas prestavam um serviço público.

Segundo Cunha (1991), o PTB não apresentou, para o campo educacional, uma proposta política que pudesse se tornar uma alternativa àquela elaborada pelo PMDB. No programa do PDT, a defesa da escola pública se faz presente; mas, para isso, o partido defendia uma reforma educacional objetivando a reorganização da educação pública. A reforma defendia a concessão de bolsas para que alunos pobres prosseguirem seus estudos e a expansão do ensino superior público, com o intuito de acabar com a privati-

zação desse nível de ensino, assegurando a matrícula dos jovens que concluíssem o curso médio (2º grau).

O programa proposto pelo partido PDT representa abertamente os anseios do empresariado em atuar na oferta da educação. Este partido defendia a gratuidade do ensino apenas para o primeiro grau (faixa etária de 7 a 14 anos), no máximo, sem se comprometer com o segundo grau para a população carente. Conforme os membros do PDT, essa ação se daria através da escola pública ou pela escola privada. Esta última, porém, subsidiada com recursos públicos.

Os anos de 1980 são marcados pelo processo de democratização da educação. O país se encontrava num cenário de correlação de forças, o que influenciou a elaboração de proposta de educação do país. Dentre os movimentos desse período, temos o da Comissão Afonso Arinos, Confederação Nacional dos Bispos do Brasil e, por último, a Carta de Goiânia, redigida na Quarta Conferência Brasileira de Educação (CBE).

Nesse cenário, obtiveram notoriedade as propostas do Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Segundo Peroni (2003), este órgão foi de fundamental importância durante a constituinte e, posteriormente, à elaboração da LDB.

Em 1986, foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Nele havia o conflito de interesses entre os que defendiam a escola pública e a posição político-partidária de oposição ao regime militar. No fórum, a destinação dos recursos públicos ganhou centralidade nas discussões, uma vez que alguns de seus representantes es-

tavam ligados à Igreja e vinculados a escolas comunitárias. Por esse motivo, o fórum deixa o que antes era nomeado de “Fórum Nacional da Educação” como “Fórum em Defesa da Escola Pública” (FNDPE).

Gohn (1994 *apud* PERONI, 2003) esclarece que, durante o processo constituinte, o FNDEP teve como principais opositores as escolas privadas, aliadas à Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (FENEM); e o setor privado confessional, subsidiado pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e pela Associação da Educação Católica (AEC).

A autora citada por Peroni (2003) afirma que a disputa de verbas públicas pela Igreja Católica tem sua origem ainda no Manifesto dos Pioneiros e, depois, com a criação jurídica das entidades comunitárias. Essas eram contra a destinação exclusiva de verbas públicas para entidades públicas. Concomitantemente, o FNDEP perde força por não ter uma base política consistente para impedir o avanço das conquistas dos setores privatistas na educação. Um dos motivos para isso foi a composição do próprio fórum por entidades de interesses privatizantes, como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

Não obstante aos avanços no financiamento da educação na legislação, a LDB 9394/96 cedeu à pressão dos privatistas. No título VII, dos Art. 68 a 77, que trata dos recursos financeiros, ficou estabelecido no Art. 69 que deverá ser aplicado anualmente pela União 18% dos recursos públicos na educação; cabendo aos Estado e Municípios 25% para a manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Para tanto, a LDB citada explicita no Art. 70 o que pode ser considerado ação/situação de manutenção:

I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Contudo, a atual LDB 9.394/96 apresenta retrocesso ao possibilitar a captação de recursos públicos para outras entidades, sejam elas comunitárias, filantrópicas e confessionais; desde que cumpram o estabelecido, conforme redação original da referida lei:

I – comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II – apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV – prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

A LDB 9.394/96 apresenta alto grau de generosidade para os representantes da sociedade civil, dispondo subsídios financeiros em forma de bolsas para a parcela da população que não possui condições financeiras ou pela falta de vagas na rede pública, conforme expresso no §1º do art. 77 e já previsto no art. 70 sobre a manutenção e desenvolvimento do ensino público no parágrafo VI. Já a escola pública fica impossibilitada de realizar obras de infraestrutura, mesmo que seja destinada a beneficiar direta ou diretamente a comunidade escolar.

O Art. 45., da LDB 9.394/96, possibilita a oferta da educação superior não somente pelo setor público, mas por meio de instituições privadas, representadas por entidades comunitárias, particulares, confessionais e filantrópicas, assim como na educação básica, caracterizadas as seguintes formas apresentadas na LDB 9394/96:

I – particulares em sentido restrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pes-

soas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; I

V – filantrópicas, na forma da Lei.

Essa variedade de instituições expandiu o mercado educacional na educação superior brasileira, sob o pseudo-discurso de que esse setor forneceria vagas a parte dos jovens que estão fora do ensino superior público, ocasionado pelas escassas vagas ofertadas para o ensino público, como consequência da falta de interesse de investimento do Estado. Assim,

A entrada da iniciativa privada no ensino superior deu-se primeiramente por meio de uma ampliação das atividades que os empresários da educação já exerciam na esfera do ensino básico. Assim, a mesma mentalidade organizacional que fez expandir e consolidar as empresas de ensino de primeiro e segundo graus passou a reger as iniciativas privadas no ensino universitário, até porque se tratava dos mesmos grupos. A idéia era trazer a eficiência empresarial, já comprovada no ensino básico, para o ensino universitário e marcar, também neste nível, superioridade organizacional da empresa particular em relação à instituição pública (SILVA, 2015, p. 01).

Silva (2015) comenta que essa ampliação no número de instituições vem seguido de duas questões: a primeira diz respeito à expansão do setor privado em todos níveis educacionais, sendo o ensino superior o mais afetado por tal política. O autor elucida que, em 1972, o Conselho Federal de Educação deferiu 759 solicitações para abertura de novas entidades educacionais, o que, de certa maneira, permitiu o acesso dos jovens à educação superior. A segunda questão está relacionada à centralidade dada a estas instituições privadas, como parâmetro de eficiência e lucratividade, prevalecendo esse último sobre o primeiro. Enfim, o caráter pedagógico não é levado em conta.

O programa do PT para o campo educacional, na década de 1980, mostrava-se efetivamente em defesa da educação pública. Os direitos sociais, na visão do partido, eram considerados direitos do povo, mas que vinham sendo usurpados pelo empresariado. Assim, no seu projeto de Constituição, do capítulo destinado à educação, fica evidente o interesse pelo ensino público, a ser prestado de forma gratuita em todos os níveis. Quanto ao ensino privado, o projeto almejava a extinção desse no prazo de dez anos.

A seguir, é possível ler trechos extraídos por Cunha (1991) do projeto do partido, a fim de comparar posteriormente os rumos seguidos pelo PT, com a assunção de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da república em 2003:

- Art. 235 – O ensino poderá ser prestado, em caráter excepcional por fundações ou por associações sem fins lucrativos, devidamente registradas até um ano antes da entrada em vigor desta Constituição, na qualidade de con-

cessionárias de serviço público, pelo prazo de dez anos a contar da promulgação desta Carta, findo o qual o ensino será exclusivamente público e gratuito;

- Parágrafo 2º – As pessoas que, na forma deste artigo, prestarem serviços educacionais não receberão qualquer auxílio financeiro ou subsídio das pessoas governamentais.

Portanto, o financiamento com verbas públicas para o setor privado sempre esteve presente na política educacional brasileira. Todavia, no ensino superior, o cenário é agravante. Ações como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), formulado no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, são ambas oriundas de políticas que têm suas origens em governos aparentemente distintos e, apesar de comporem partidos com visões ideológicas diferentes, assemelham-se ao expressar o caráter privatizante de tais medidas. Isso reforça, conseqüentemente, cada vez mais a expansão do setor privado na concentração de matrícula nesse nível de ensino.

Nesta perspectiva, Luiz Inácio Lula da Silva promoveu a “Reforma” do Ensino Superior brasileiro através do Projeto de Lei 7200/2006, que consolidou a privatização da educação superior, caracterizado pela expansão demasiada de estabelecimentos privados e número ínfimo de aumento de instituições públicas.

Por fim, o processo de privatização deste nível de ensino foi fortalecido pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), com a diversificação

institucional de estabelecimentos de ensino superior. Portanto, o modelo Humboldtiano, pautado no tripé ensino-pesquisa-extensão tem sua existência ameaçada com os novos tipos de instituições criadas, a saber: confessionais, filantrópicas, particulares e comunitárias.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul. 2016.

CUNHA, L. A.. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da UFF; Brasília: Flacso do Brasil, 1991.

DURHAM, E. R; SAMPAIO, H.. **Ensino privado no Brasil**. Documento de Trabalho 3/95, Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo. Disponível em: < <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9503.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2016.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>>. Acesso em 25 set. 2016.

MENDES SEGUNDO, M. das D. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil: o Fundef no centro do debate**. 2005. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará, 2005.

PERONI, V. **Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA, F. L. E. **Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a15.pdf>. Acesso em 10 dez. 2016.

SOBRE OS AUTORES

DANIELA GLICEA OLIVEIRA DA SILVA

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UFC. Mestra em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Inter-campi em Educação e Ensino - MAIE - da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - FAFIDAM/UECE. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, atuando na área de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação, Políticas Educacionais e Gestão Educacional. Áreas de pesquisa: política educacional; trabalho e educação; ensino profissional, onto-marxismo.

E-mail: glicea.oliveira@ifce.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5277-2705>

JOSEFA JACKLINE RABELO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutora na École de Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC. Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO/UECE.

E-mail: jacklinerabelo@gmail.com

ORCID ID - <https://orcid.org/0000-0002-4933-631X>

LÚCIA HELENA DE BRITO

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1987), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1995) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2007). É Professora Associado da Universidade Estadual do Ceará - UECE, vinculada ao campus FAFIDAM, em Limoeiro do Norte-CE. Ministra disciplinas em áreas de Teoria Sociológica, Antropologia, Cultura Brasileira. Pesquisa sobre Cultura Popular, Capitalismo e formas de sociabilidade, Educação, Escola Pública e processos formativos. Atualmente integra o corpo docente do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - MAIE/UECE. Coordena o Grupo de Estudos Capitalismo e Teorias Críticas (CATE/FAFIDAM).

E-mail: lhelena.brito@uece.br

ORCID ID - <https://orcid.org/0000-0002-0242-0709>

MARCOS ADRIANO BARBOSA DE NOVAES

Doutorando em Educação PPGE/UECE. Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam/UECE), Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/FAFIDAM/FECLESC), especialista em Gestão de Organizações Sociais, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale

do Acaraú (UVA) (2013). Coordenado do Grupo de Estudos Trabalho e Educação (GETE). Membro do Conselho da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE) pela Portaria nº 06/2021. Membro do Grupo de Trabalho Técnico-Pedagógico de apoio a professores e estudantes do Curso de Pedagogia nas atividades relacionadas ao Ensino Remoto pela Portaria nº58/2020 Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Reforma do Estado e da Educação, Democratização, Educação Superior, financiamento da Educação Superior, Docência no Ensino Superior, Trabalho e Educação, Trabalho Docente, Política de Educação Superior, Trabalho e Educação, Crise do Capital, economia da educação e Marxismo. Ex-Bolsista de Iniciação Científica: Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa e estímulo à interiorização - BPI/ FUNCAP, tema da Pesquisa: Políticas Públicas e a “ Democratização” da Educação Superior no Governo Lula da Silva: ENEM, PROUNI E REUNI.

E-mail: marcos.novaes@uece.br / marcos.adriano@aluno.uece.br ORCID ID - <https://orcid.org/0000-0002-5003-5418>

MARIA DAS DORES MENDES SEGUNDO

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universi-

dade Federal do Ceará (PPGEB/UFC). Pós-Doutoranda pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Economia Rural pela UFC. Graduada em Ciências Econômicas pela UFC. Pesquisadora do Instituto de Pesquisa do Movimento Operário-IMO/UECE. Tem experiência na área de Economia e Educação, com ênfase em temas: teorias e políticas educacionais; financiamento da educação e formação de professores.

ID ORCID- <https://orcid.org/0000-0003-2105-3761>

E-mail: mariadores.segundo@uece.br

RUTH MARIA DE PAULA GONÇALVES

Professora do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Estágio Pós-Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Mestrado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres/Universidade Estadual do Ceará, Graduada em Pedagogia e Enfermagem pela Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora do Instituto de Pesquisa do Movimento Operário- IMO/UECE. Tem experiência nas áreas de Psicologia da Infância, Psicologia da Adolescência e Psicologia da Aprendizagem, Processos Psicológicos Básicos (Inteligência, Pensamento e Linguagem), Psicologia e Educação e Teorias Psicogenéticas.

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0070-4123>

E-mail: depaularuth@gmail.com